

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**Departamento de Filología Romanica**



**TESIS DOCTORAL**

**Aportación al estudio del lenguaje infantil en Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Cayo Liébana**

**Madrid, 2015**

Cayo Liébana Macho

TP  
1982  
205-I



x-53-220612-5

APORTACION AL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL EN MADRID

TOMO I

Departamento de Filología Románica  
Facultad de Filología  
Universidad Complutense de Madrid  
1982



ARCHIVO

**Colección Tesis Doctorales. Nº 205/82**

© Cayo Liébana Macho  
Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía  
Noviciado, 3 Madrid-8  
Madrid, 1982  
Xerox 9200 XB 480  
Depósito Legal: M-31615-1982

"Hallándome ya en el declive de mi vida, pienso que estoy muy lejos de alcanzar por entero mi constante aspiración. Pero pienso que mi trabajo, aunque no acote más que algunas parcelas, podría servir de estímulo para que otros lo completen y mejoren"

Samuel Gili Gaya, Estudios de lenguaje infantil (libro conmemorativo del año internacional del libro), Barcelona 1972, nota preliminar.





# INDICE GENERAL

## TOMO I

INDICE .....	I
--------------	---

1. Introducción .....	1
1.1. La investigación del lenguaje infantil.....	1
1.2. El material .....	28
NOTAS .....	34

2. Descripción del corpus a nivel de comunicación.....	39
2.1. Justificación de la investigación a nivel de texto.	39
2.2. EL TEXTO .....	61
2.2.1. El concepto de texto .....	61
2.2.2. Estructura del texto .....	81
2.2.3. Clases de textos .....	90
2.2.4. NOTAS .....	92
2.2.4. Análisis del texto .....	100
2.2.5. La extensión de los textos .....	104
2.2.5.1. La extensión del texto en partes textuales ...	104
2.2.5.2. La extensión del texto en enunciados .....	108
2.2.5.3. Conclusiones .....	112
2.3. LA PARTE TEXTUAL .....	116
2.3.1. Justificación de esta unidad en la descripción del texto .....	116
2.3.2. Factores que motivan la terminación de una par- te textual .....	117
2.3.3. Extensión de la parte textual en enunciados.....	123
2.4 EL ENUNCIADO .....	127
2.4.1. Introducción .....	227
2.4.2. El concepto de enunciado .....	130
2.4.3. La configuración del enunciado y su estructura .	138
2.4.3.1. La parte modal del enunciado (P.M.) .....	140
2.4.3.2. La parte nuclear del enunciado (P.N.) .....	145

2.4.4. Clases de enunciados .....	152
2.4.5. Enunciados de una palabra .....	155
2.4.5.1. Enunciados adverbiales .....	156
2.4.5.2. Enunciados de interjección .....	161
2.4.6. Enunciados de sintagma .....	167
2.4.6.1. Enunciados de sintagma con tipo declarativo .....	169
2.4.6.2. Enunciados de sintagma con tipo interrogativo ...	171
2.4.6.3. Enunciados de sintagma con tipo aseverativo .....	173
2.4.6.4. Clases de enunciados de sintagma .....	175
2.4.6.5. La persona de enunciación en los enunciados de sintagma .....	220
2.4.6.6. Singular/plural en los enunciados de sintagma ...	222
2.4.6.7. El introductor en los enunciados de sintagma ....	222
2.4.6.8. La extensión del enunciado de sintagma .....	224
2.4.7. Enunciados de una oración .....	227
2.4.7.1. Los enunciados de una oración con tipo declara- tivo .....	230
2.4.7.2. Los enunciados de una oración con tipo interro- gativo .....	233
2.4.7.3. Los enunciados de una oración con tipo asevera- tivo .....	235
2.4.7.4. La persona de enunciación en los enunciados de una oración .....	238
2.4.7.5. Singular/plural como sujeto del núcleo del enun- ciado .....	249
2.4.7.6. El introductor en los enunciados de una oración .	253
2.4.7.7. Extensión de los enunciados de una oración .....	255
2.4.8. Enunciados de más de una oración .....	258
2.4.8.1. Los enunciados de más de una oración con tipo declarativo .....	262
2.4.8.2. Los enunciados de más de una oración con tipo interrogativo .....	266
2.4.8.3. El tipo aseverativo en los enunciados de más de una oración .....	268

2.4.8.4. La persona de enunciación en los enunciados de más de una oración .....	272
2.4.8.5. Singular/plural como sujeto de las operaciones proposicionales del enunciado .....	283
2.4.8.6. El introductor en los enunciados con más de una oración .....	290
2.4.8.7. Extensión de los enunciados con más de una oración .....	293
NOTAS .....	303
 3. Extracto de la descripción a nivel de enunciado .....	308
3.1. Aceptabilidad, textualidad y gramaticalidad .....	308
3.2. Indicadores temporales .....	316
3.2.1. Los adverbios .....	317
3.2.2. Los tiempos narrativos .....	318
3.2.3. Los tiempos del discurso .....	329
3.3. Persona enunciativa y persona predicativa .....	346
3.4. Sujeto en singular y/o plural .....	361
3.4.1. El singular y/o el plural en formulación explícita -lexical- y/o implícita -morfológica .....	364
3.4.1.1. El sujeto en singular está presente lexical y morfológicamente .....	367
3.4.1.2. El sujeto de la oración está explícito morfológicamente .....	368
3.4.1.3. El sujeto en plural se actualiza lexical y morfológicamente .....	371
3.5. Los constituyentes de oración .....	374
3.5.1. La formulación de los constituyentes declarativos .....	381
3.5.1.1. Los constituyentes declarativos .....	382
3.5.1.2. Las formas de los constituyentes declarativos ..	387
3.6. El introductor del enunciado .....	394
3.7. Oraciones incompletas .....	406
3.8. Las repeticiones .....	413

3.9 Autocorrección .....	419
NOTAS .....	435

## TOMO II

4. Sintaxis textual .....	445
4.1. Introducción .....	445
4.1.1. La facultad del lenguaje .....	452
4.1.2. El sistema de una lengua en particular .....	457
4.1.3. La competencia del habla .....	459
4.2. Sintaxis del texto .....	463
4.2.1. Relaciones entre las partes textuales .....	472
4.2.2. Relaciones entre los enunciados .....	480
4.2.2.1. Reglas pragmáticas .....	485
4.2.2.2. Reglas semánticas .....	486
4.2.2.3. Reglas sintácticas .....	490
5. Sintaxis enunciativa .....	506
5.1. Introducción .....	506
5.2. Relaciones entre las secuencias .....	510
5.2.1. Reglas semánticas .....	513
5.2.2. Reglas sintácticas .....	514
5.2.2.1. La coordinación yuxtapositiva .....	515
5.2.2.2. La coordinación conjuntiva .....	520
5.2.3. Orden de sucesión en las secuencias del enunciado .....	528
5.2.3.1. Orden de sucesión de las secuencias en enunciados con dos secuencias .....	529
5.2.3.2. Orden de sucesión en enunciados con tres secuen- cias .....	532
5.2.3.3. Orden de sucesión en enunciados con cuatro se- cuencias .....	537
5.3. Relaciones entre las oraciones .....	543

5.3.1. Relaciones semánticas .....	545
5.3.2. Relaciones sintácticas .....	545
5.3.3. Coordinación yuxtapositiva .....	549
5.3.3.1. Uso de la yuxtaposición en niños y niñas .....	553
5.3.3.2. Uso de la coordinación yuxtapositiva según la extensión del enunciado .....	554
5.3.4. Coordinación conjuntiva .....	555
5.3.4.1. El uso de la coordinación conjuntiva en niños y niñas .....	565
5.3.4.2. Uso de la coordinación conjuntiva según la extensión del enunciado .....	569
5.3.5. La unión de oraciones bajo distintas ordenaciones .	570
5.3.5.1. Coordinación de oraciones según la ordenación lineal .....	570
5.3.5.2. Coordinación de oraciones según la ordenación lineal y temporal .....	573
5.3.5.3. Coordinación de oraciones según la ordenación temporal .....	576
5.3.5.4. Coordinación de oraciones según ordenaciones lógicas .....	578
5.3.6. Coordinantes utilizados para unir oraciones .....	582
NOTAS .....	585

6. Rasgos más notables en la evolución del lenguaje infantil .....	588
6.1. Introducción .....	588
6.2. El índice de temas por texto .....	592
6.3. Tendencias a expresarse dispersa y fragmentadamente .	596
6.3.1. El aumento del enunciado en número de oraciones completas .....	598
6.3.2. El aumento de la oración completa en número de palabras .....	606
6.3.2.1. La extensión de la oración completa .....	609
6.3.2.2. Expansión de la oración completa .....	613
6.3.2.3. Extensión máxima de la oración completa .....	616

## VI

6.3.3. El coeficiente de oraciones subordinadas .....	618
6.3.3.1. Conjunciones subordinadas .....	634
6.3.4. La profundidad en la subordinación .....	649
6.3.5. Disminución de información .....	652
6.4. Tendencia a expresarse con procedimientos más comple- jos .....	656
6.4.1. El número de sintagmas por oración completa .....	658
6.4.2. Uso de las funciones sintácticas en el núcleo de la oración .....	668
6.4.2.1. El introductor de la oración .....	668
6.4.2.2. El sujeto de la oración .....	671
6.4.2.3. El sintagma verbal con función de núcleo de la oración .....	694
6.4.2.4. El objeto directo en la oración .....	703
6.4.2.5. El objeto indirecto .....	721
6.4.2.6. El complemento ligado o adverbial .....	728
6.4.2.7. El complemento libre .....	739
6.4.3. El grado de aprovechamiento de las funciones de la oración .....	754
6.4.3.1. El uso de las funciones de la oración con relación a la edad .....	764
6.4.4. La tendencia centrífuga .....	774
NOTAS .....	778
APENDICE. Corpus .....	783
BIBLIOGRAFIA GENERAL .....	939

00000001

## 1. INTRODUCCION.

### 1.1.- La investigación del lenguaje infantil.

El estudio de la adquisición del lenguaje infantil con todas sus complejidades, suele presentarse como terreno bastante movedizo. Se hace difícil seguir minuciosamente este lento aprendizaje de la lengua en el niño. Hay que contar con la dificultad que ocasiona la pobreza del o de los sistemas estudiados y la imposibilidad de interrogar al sujeto hablante sobre sus intenciones. Por eso, como bien dice A.Gregoire (1), las muestras recogidas, por lo general, pecan de insuficientes y, quizás, sean inexactas. A pesar de las dificultades, el tema del lenguaje infantil, sin embargo, tiene tal importancia que son muchos los investigadores que lo han abordado desde diferentes perspectivas científicas. Giuseppe Francescato dice al respecto: "Tanto los lingüistas como los psicólogos frecuentemente se han detenido maravillados frente a este fenómeno de la adquisición del lenguaje infantil, expresando su interés de muy diversas formas"(2).

Ya anteriormente, el mismo Bloomfield nos lo dió a entender de la siguiente manera: "Cada niño adquiere en los primeros años de vida las específicas costumbres lingüísticas propias del grupo en el que ha nacido". Y más adelante añade refiriéndose a los lingüistas: "Sin duda, esta es la máxima prestación intelectual que cada uno de nosotros está obligado a cumplir"(3)

W.F.Leopold dice: "Para el niño es tarea extremadamente difícil el aprender las convenciones de los adultos en la clasificación de



00000002

los fenómenos de la realidad, y es fascinante poder seguir el desarrollo a partir de los primeros núcleos nebulosos no convencionales hasta las categorías sancionadas por el ambiente." (4).

El interés que S. Gily Gaya ha mostrado por el estudio del lenguaje infantil se manifiesta en estos términos: "Desde hace años, me sentí tentado por inclinación profesional a estudiar el proceso adquisitivo de la lengua materna desde la primera infancia hasta más allá de la adolescencia... No puede haber dudas en que aprendemos nuestra lengua materna por imitación de las personas que nos rodean. La comunidad parlante impone de buenas a primeras un sistema cerrado y autosuficiente de signos verbales que el niño trata de imitar; y el proceso de imitación y ajuste a la norma social recorre varias etapas, con velocidad variable según las facultades miméticas individuales y según la presión mayor o menor que el medio familiar, primero, y social después ejerce sobre cada niño".(5).

En otra obra y con relación a la investigación del lenguaje infantil señala: "Nos agradecería ver prolongadas estas observaciones en su doble vertiente lingüística y pedagógica: lingüística, porque el conocimiento del habla infantil puede explicar el por qué y el cómo de numerosos fenómenos que la sincronía y la historia de las lenguas nos plantean"(6).

Estas consideraciones justifican de sobra el interés por el lenguaje infantil en las investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua materna, interés que ha ido creciendo a medida que la profundidad de los estudios lingüísticos revelaba en toda su amplitud la complejidad de los problemas planteados por el estudio de este aprendizaje en la variedad de las ciencias que están implicadas en él direc-

00000003

ta o indirectamente (la lingüística, la psicología, la biología, la sociología, la antropología, la pedagogía, etc.) y, por último, la importancia de las consecuencias que de él se pueden deducir.

El interés por los estudios sobre el lenguaje infantil se ha incrementado en las últimas décadas, debiéndose fundamentalmente a dos hechos: 1) el resurgimiento de las teorías lingüísticas ante la consecución de su "status" propio y 2) sobre todo, la posibilidad de efectiva colaboración entre lingüistas y psicólogos, que ha originado la aparición de una nueva disciplina denominada psicolingüística. Y así, en la primera publicación antológica de los estudios ya editados en el campo de esta nueva ciencia, un amplio volumen de Sol Saporta, Psycholinguistics: A book of readings (1961) aparece un apartado, el sexto de los ocho que comprende, dedicado a la "Adquisición del lenguaje, bilingüismo y cambio lingüístico".

También por haberse tomado la gramática como objeto de análisis psicolingüístico, podemos encontrar numerosos estudios, relacionados más o menos directamente con los problemas del desarrollo de la sintaxis en el lenguaje infantil.

En esta línea se pueden situar las investigaciones y trabajos del grupo de la Universidad de California de Berkeley (cfr. Slobin y colaboradores, 1967).

Algunos psicólogos, como Carroll (1941-58-62) y Pimsleur (1961-62, hasta el 66) han analizado también de manera sugestiva y prometedora la naturaleza de la aptitud lingüística y han intentado construir tests para averiguar ciertos pronósticos sobre la aptitud del aprendizaje de la lengua.

00000004

Bajo semejante orientación Slama-Cazacu (1968) en su excelente tratado de psicolingüística, considere un grupo de problemas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras que forzosamente requieren relación directa con los de la adquisición del lenguaje infantil.

Lo que diferencia a este tipo de estudios sobre el lenguaje infantil de los que se realizaban en el pasado es que ahora dominan la visión y el interés lingüísticos y su orientación no depende tanto de la investigación psicológica. Por eso la investigación reciente sobre el lenguaje infantil responde más a la exigencia de estudiarlo como "un sistema" lingüístico válido en sí mismo y por sí mismo, con todas las consecuencias que esta concepción implica (7).

A este tratamiento del lenguaje infantil exclusivamente lingüístico corresponde el artículo de Alarcos Llorach quien en sus primeras líneas nos indica las dos orientaciones bajo las que se ha investigado sobre el lenguaje infantil: " Depuis longtemps déjà, psychologues et pédagogues avaient observé la particularité du langage d'évolution vers l'état adulte. Plus tard seulement, les linguistes s'intéressèrent à ce problème afin de recueillir dans le comportement linguistique de l'enfant des informations applicables à l'étude de la langue en général" (8).

En cuanto al planteamiento sincrónico del problema significa considerar el sistema lingüístico del niño como un todo cerrado. Este opera, mediante la interacción del mismo sistema y los hechos sociológicos contextuales, más los progresos epistemológicos del niño, hacia una mayor distinción y asimilación de estructuras más minuciosas y aún no percibidas. En este sistema cada elemento saca su razón de ser de los

00000005

otros, por los que está condicionado y a los que condiciona a su vez. En otras palabras, significa considerar el problema desde un punto de vista estructural. "Se estudia el desarrollo del lenguaje del niño no como simple yuxtaposición de elementos aislados entre sí, sino como la orgánica formación de un sistema destinado a proporcionar el "código" que el niño utilizará (9).

Durante la última quincena, los lingüistas y psicólogos, en especial los psicolingüistas, se han dedicado con singular atención al lenguaje infantil como campo preferente de sus investigaciones. A esta mayor relevancia del tema ha contribuido la aplicación de los nuevos modelos teóricos en lingüística y de métodos de análisis más próximos que, de manera experimental, han seguido más de cerca, bajo la directriz de la psicolingüística, los procesos y comportamientos del niño ante la progresiva adquisición del lenguaje. Se ha seguido reuniendo material, bien de palabras, bien de sonidos adquiridos por los niños en diversos estadios de su desarrollo. Pero se ha polarizado más la atención y el interés por la observación del aspecto organizativo del lenguaje, experimental en la medida de lo posible, proporcionándonos una visión más dinámica y vital del hecho lingüístico.

El análisis de la tendencia transformacionista ha revelado también la importancia del lenguaje infantil bajo este último aspecto. Intenta describir o buscar la explicación de cómo el niño se apodera de un sistema estructurado en constante y rápida evolución y, además, en los niños de las más diversas lenguas. Con este fin, se lleva a cabo actualmente en la Universidad de California, Berkeley, bajo la dirección de Susan Ervin-Tripp, John Gumperz y Dan I Slobin, una investigación de carácter interlingüístico sobre el proceso de la adquisición del lenguaje in-

00000006

fantil. Las lenguas consideradas son el inglés, el samoano, el koya (india), el tzetal (mejicana), el español, el ruso y el finés. Y parece claro que el niño de cada una de las distintas lenguas consideradas se presenta como activo manipulador y generador de la lengua y no como un puro imitador o absorbente pasivo de la misma. Esta última característica está más presente en la investigación anteriormente realizada sobre la adquisición del lenguaje, en especial a partir de Wilhelm von Humboldt. Y esto es lo que más vienen destacando los estudios contemporáneos: la presencia en el niño de un orden operativo que controla la propia adquisición de la gramática de su lengua. Tal orden no puede explicarse en términos de puro condicionamiento o de asociación de reflejos (estímulo y respuesta concatenados y reforzados) como pensaba Skinner, sino sobre todo requiriendo la acción de los procesos mentales específicos, que accionan desde dentro del niño. Ello no implica necesariamente una hipótesis innatista, sino que postula más bien el papel dominante que debe asignarse a determinados mecanismos interiores de naturaleza auténticamente psíquica (10).

En esta nueva visión de los procesos gramaticales introducida por Chomsky (11) y desarrollada recientemente en una dirección más integral del lenguaje (Chafe 1967) se incrementa todavía más la investigación en este terreno. Bajo esta óptica se sitúan especialmente los estudios recientes de Chomsky, Katz, Fodor, McNeill, Miller, Lenneberg, Slobin y otros que parten de la hipótesis de la creatividad lingüística del niño, hipótesis deducida, no tanto de supuestos filosóficos, lo que implica una postura apriorística, sino inducida a partir de las observaciones hechas.

Pero, para nosotros, quien mejor sitúa el factor innato en

00000007

la adquisición de la lengua es Jakobson: "L'acquisition du langage par un enfant est, elle aussi, soumise à l'action conjuguée de la nature et de l'éducation. L'innéité est la base nécessaire de l'acculturation. Cependant le rapport entre les deux facteurs est inversé: chez l'enfant, c'est l'acquisition qui est le facteur déterminant et chez les oiseaux ou les autres jeunes animaux, c'est l'hérédité. L'enfant ne peut commencer à parler s'il n'a pas de contact avec des locuteurs, mais aussitôt ce contact établi, quelle que soit la langue de son milieu, il l'acquerra à condition qu'il n'ait pas dépassé 7 ans, alors que toute autre langue supplémentaire peut être apprise aussi pendant l'adolescence ou la maturité. En d'autres termes, l'apprentissage du système initial de communication, aussi bien par les oiseaux ou autres animaux que par les hommes, n'est possible qu'entre deux limites chronologiques de maturation."..."La question de savoir dans quelle mesure le pouvoir hérité d'appréhender, d'adapter et de s'approprier la langue des aînés implique le caractère inné des universaux linguistiques est absolument vaine et relève de la pure spéculation. Il est évident que les structures héritées et les structures acquises sont étroitement liées les unes aux autres, qu'elles s'influencent et se complètent mutuellement."..."L'un des exemples les plus frappants de l'aptitude à opérer des ajustements continus intenses est celui de l'enfant qui apprend sa langue par une imitation créatrice, auprès de ses parents et d'autres adultes, en dépit de l'allégation récente -et insoutenable- selon laquelle il n'aurait besoin de rien d'autre que d'une "certaine adaptation superficielle à la structure de leur comportement."..."Le don que possède l'enfant d'acquérir un idiome quelconque comme première langue et, plus généralement peut-être, l'ap-

00000008

titude de l'homme, surtout dans sa jeunesse, à maîtriser des structures linguistiques étrangères, doivent découler tout d'abord des instructions codées dans la cellule germinale, mais cette hypothèse génétique ne nous autorise pas à conclure que, pour le petit apprenti - la langue des adultes n'est rien de plus qu'une "matière brute".(12).

De estas notas se desprende que el estudio de la adquisición del lenguaje se sitúa en el área común de una psicología del aprendizaje y de una biología de la adaptación. Además, los debates sobre lo innato y lo adquirido precisan y suponen un avanzado dominio de los aspectos universales de la fonología y de la sintaxis de las lenguas naturales, aspectos estos que aún no están suficientemente investigados.

Ante la multiplicidad de los datos y las numerosas investigaciones referidas sobre este problema, encontrándonos todavía en una situación de sólo indicaciones generales sobre el mismo, podemos, no obstante, preguntarnos acerca del significado fundamental de tal investigación en la actualidad. Presentamos a continuación una rápida panorámica de lo que en el s. XX se ha realizado en la investigación del lenguaje infantil.

Con palabras de G. Francescato: "El acta de nacimiento de la lingüística infantil se puede encontrar en 1856, cuando aparece el volumen Kind und Welt del psicólogo alemán Sigismund, uno de los discípulos y colaboradores de la escuela herbartina"(13). Después de este inicio todavía se tiene que esperar a finales de siglo para asistir a un verdadero florecimiento de los estudios. Se puede situar entre 1880 y 1908 el primer gran momento del estudio del lenguaje infantil, en el

00000009

que se establecen las bases problemáticas y metodológicas y donde ya se sugieren las primeras vías de investigación, ofreciéndonos las primeras aportaciones de datos. El trabajo de Stern sintetiza y presenta de una manera organizada prácticamente todo lo que se había recogido y examinado hasta el momento.

En estos primeros estudios domina como factor común a todos ellos el hecho de haberse realizado dentro de un ambiente psicológico. En cualquiera de ellos puede observarse que los criterios de pertinencia, tanto en la descripción, como en la explicación, pertenecen al dominio de la psicología y no al de la lingüística. Es más, tampoco pueden incluirse, por lo menos la mayoría de ellos, en el campo de investigación de la recién inaugurada ciencia de la psicolingüística.

Este período del estudio del lenguaje infantil bajo el prisma exclusivo de los conocimientos e intereses psicológicos culmina con Wundt y sus discípulos, en particular Meumann -1902- (14).

A partir de los Stern, son muchos los que investigan con gran interés el lenguaje infantil, tanto psicólogos como lingüistas, sin contar con pedagogos, médicos, educadores, fisiólogos etc., que también lo abordan desde su propio punto de vista.

En los comienzos de nuestro siglo, los estudios sobre esta problemática se manifiestan en dos direcciones opuestas, según prevalezca uno de los dos términos de esta relación: Psicología-Lingüística o Lingüística - Psicología.

En la primera fase donde la lingüística está subordinada al interés y enfoques teóricos de la psicología, destacan en la investigación de los fenómenos del lenguaje los psicólogos W.Wundt (1901) y G.H. Mead (1904), quienes consideran que el lenguaje es la llave para el co -



00000010

nocimiento de la psique humana. La psicología lingüística de W. Wundt fué utilizada por los lingüistas históricos. Entre otros el propio Otto Jespersen sigue su posición, siendo éste el primer lingüista que dedica todo un capítulo al problema del lenguaje infantil en su volumen de síntesis (1922). Sin embargo, una orientación histórica apenas si permite una aplicación del análisis psicológico, en cuanto descripción positiva de los datos contemporáneos, al observador.

Sólo bajo la orientación descriptivo-sincrónica, introducida por Saussure y otros estructuralistas (Sapir, Bloomfield) ha sido posible un fecundo encuentro entre la lingüística y la psicología sobre una base verdaderamente científica.

Por una parte, el "mentalismo" como característica de la psicología europea que se preocupa de explorar el pensamiento dentro del lenguaje. En esta situación se encuentran las investigaciones de K. y Ch. Bühler, respectivamente en los años 1918 y 1928. También muestran gran interés por el problema del lenguaje infantil bajo este enfoque mentalista Delacroix (1924-34), Guillaume (1925), Decroly (1934), F. Kainz (1941) y A. Gemelli (1934) (15).

Por otra parte, los psicólogos americanos favorecieron siempre una orientación comportamentista en el estudio del lenguaje, reduciéndolo a la serie del mecanismo puramente exterior de estímulo y respuesta. Bajo esta orientación se encuentran los trabajos de F.H. Allport (1924), A.P. Weiss (1929), J.R. Kantor (1936), B.F. Skinner (1957). Pero no siguen esta los estudios de G.A. Miller y J.B. Carroll.

Ya casi al final de esta etapa, en la que dentro de la relación "psicología-lingüística", acentuándose el interés por la primera, en 1936, es Lewis el que supera con una nueva síntesis la realizada por los Stern,

00000011

ofreciéndonos en ella una mayor preocupación por los hechos de fonética. En 1933 se dedica un número entero de la "Revue de Psychologie" a los problemas comunes del lenguaje y de la psiquis. Pero los autores siguen cada uno su dirección sin mostrar ningún afán por llegar a una investigación basada en la colaboración de psicólogos y lingüistas sobre los problemas comunes y, en especial, sobre el de la adquisición del lenguaje infantil.

En una segunda fase de investigación sobre zonas del lenguaje compartidas por la psicología y la lingüística, se cambia el orden de relación entre las dos disciplinas, prevaleciendo más los planteamientos de la lingüística que los de la psicología. El lingüista precisaba del auxilio de los psicólogos con el fin de comprender mejor la organización de los datos lingüísticos, por cuanto estos tendían a acentuar la autonomía de la ciencia lingüística. En los E.E.UU. L. Bloomfield, aunque rechazaba formalmente el planteamiento psicológico (antimentalista), sin embargo, su punto de partida en el análisis lingüístico implicaba una cierta forma del comportamiento psicológico (1914-1933). E. Sapir (1922), que se oponía a la relación indiferenciada entre psicología y lingüística, tendía a separar bien los fenómenos lingüísticos de sus posibles conexiones con las competencias de la psicología.

En Europa Ch. Bally e, implícitamente, la Escuela de Praga contribuyeron con el método funcional a psicologizar la lingüística. Sobre todo en Bally la visión funcional del lenguaje le llevaba a postular la presencia relevante del factor expresivo-afectivo como un componente fundamental dentro del proceso dinámico del lenguaje.

A pesar de una falta de sistemática colaboración entre psicólogos

00000012

gos y lingüistas, los estudios sobre el lenguaje infantil continúan aún desarrollándose en toda serie de direcciones. Se siguen las investigaciones "longitudinales" de Ronjat (1913), de Van Ginneken (1917) y algunos más. A. Grégoire publica en 1933-37 los decisivos materiales recogidos en la observación del lenguaje de sus hijos, ofreciéndonos por primera vez toda serie de datos completos y organizados. Con la ayuda de esta investigación R. Jakobson, en 1936, en el congreso de lingüistas de Bruselas, y después más ampliamente en 1941 llega a la formulación de su revolucionaria teoría (*Lés lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale*).

En América W. F. Leopold publica cuatro volúmenes (1939-49) dedicados al estudio sobre la adquisición lingüística de sus dos hijos. En esta obra también trata en parte de la investigación sobre un caso de bilingüismo infantil. Siguiendo a Jakobson se multiplican las investigaciones científicas, tanto en América (Velten 1943) como en los países de Europa oriental (Ohnesorg, 1948 y 1959; Kaczmarek, 1953). En la Europa occidental las investigaciones obedecen a la línea teórica dirigida por Cohen.

A partir de las investigaciones de Piaget y de Irwin, Mc Carthy (17) ofrece una nueva síntesis en la psicología, pudiéndose decir desde ella que ya no existe un sólo manual de psicología que no dedique un capítulo al tema del lenguaje infantil, bajo el aspecto de la adquisición del lenguaje. El mismo Miller ilumina nuevos aspectos de este tema al establecer un contacto más íntimo entre el hecho de la lengua y el problema de la comunicación. También el estudio sobre la relación lenguaje y pensamiento, estrechamente unido a la adquisición del lenguaje, recibe nuevo impulso en la URSS con Vygotsky. Coincidiendo, además, con el real

00000013

ce de la psicolingüística por esta época, como ciencia que toma definitivamente impulso con motivo del simposio en la Universidad de Indiana en 1953. Las publicaciones editadas por un psicólogo y por antropólogos-lingüistas Osgood y Sebeok adquieren también gran relieve cuando tratan sobre el problema del lenguaje infantil. Por esta razón puede hablar A. Grégoire en uno de sus artículos de "un renacimiento del estudio del lenguaje infantil".

En el mundo de habla española se publica, bajo la dirección de S. Gily Gaya en la Universidad de Puerto Rico, una serie de trabajos agrupados bajo el título del libro "Funciones gramaticales en el habla infantil", 1960.

Desde ahora el tipo de experimentación rígido, que era legado de la psicología behaviorista (S-R, o estímulo respuesta) es sustituido por nuevas concepciones "mentalistas". El reciente incremento "mentalista" cada vez más propio de los estudios psicolingüísticos y en los de la adquisición del lenguaje, derivan del potente influjo ejercido por Chomsky bajo la interpretación de los fenómenos lingüísticos (especialmente Chomsky, 1959 y 68). Naturalmente, el influjo mayor del modelo Chomskiano ha contribuido a una mayor claridad en los problemas teóricos concernientes a la gramática. Tal penetración en la gramática como objeto de un análisis psicolingüístico tendrá que encontrarse con numerosos estudios experimentales sobre el desarrollo de la sintaxis infantil. Un ejemplo típico nos lo proporciona la publicación acerca del desarrollo del lenguaje infantil, bajo el título "The genesis of language: a psycholinguistic approach" de F. Smith y G. A. Miller (1966). En él se resalta la convergencia de los nuevos modelos de la teoría lingüística y la verifi-

00000014

cación experimental de los procedimientos psicológicos. Este es el momento en el que se comienzan investigaciones y prospecciones teóricas nuevas, tanto por parte de los lingüistas como de psicólogos y, con frecuencia, colaborando ambos en un mismo proyecto (Slama-Cazacu, Weir, V. Raffler, Ruke-Dravina, Brown, Bellugi, Fraser, Tabouret-Keller, Lézine, Miller, Kaper). También recientemente se ha venido dedicando una sección completa al lenguaje infantil en los recientes congresos internacionales de Fonética y de Lingüística, lo mismo que en reuniones particulares de expertos (MIT, 1965; Edimburgo, 1966) y en el Segundo Congreso Internacional para la Enseñanza del Español, en Madrid, 1971.

Junto con Smith y Miller podemos estar de acuerdo en considerar que así como el interés por los hechos lingüísticos es un fenómeno propio del siglo XX, también el interés por el lenguaje infantil, considerado en sí mismo, es un fenómeno de este siglo, apenas tenido en cuenta anteriormente.

Hoy ante el innegable progreso de la ciencia lingüística en el dominio de los objetos que requieren una investigación orientada, creemos que no sólo puede, sino que debe deducirse el significado de la investigación sobre el lenguaje infantil y toda la problemática de su adquisición, a partir de la consideración de determinados factores fundamentales y caracteres típicos del aspecto lingüístico. Y ello aun siendo considerado el lenguaje infantil en una articulada prospectiva teleológica. Por lo tanto, la situación más idónea de tal problema nos parece que se encuentra en un cuadro de explicación lingüística; por eso, de ahí partimos como base de análisis del corpus recogido.

00000015

A continuación reflejamos las ideas más dominantes que, bajo esta nueva situación lingüística, intentan explicar en sí mismo el problema de la adquisición del lenguaje en el niño y orientan la mayoría de las investigaciones que más o menos acaban de hacerse y las que se están llevando a cabo.

Con Friedrich Kainz (18) participamos de la idea de que el lenguaje es síntesis viva de libertad y de imposición, de creatividad y de tradición. Tal dialéctica se refleja en su devenir, tanto individual como social: por una parte, el sistema lingüístico en cuanto "dado" impregna al hablante en una postura de receptividad, de sumisión, donde la imitación, intensa, pero no como factor puramente pasivo, sino como un intento de reproducir selectivamente el comportamiento verbal de los mayores, ocupa la mayor parte de la actividad lingüística del niño. Por otra parte, la afirmación de la personalidad lingüística en su singularidad y originalidad activa, permite resaltar el factor de la espontaneidad, que se impone en síntesis lingüística en diverso grado de causalidad consciente, según el nivel de madurez mental y de experiencia del hablante.

El influjo que se viene advirtiendo de estos dos factores, el de selectividad dentro de una actuación imitativa del lenguaje de los mayores y el de la espontaneidad que busca mediante una acción más o menos creadora del niño con expresiones lingüísticas propias, personales, tal influjo varía según la naturaleza de los subsistemas lingüísticos.

Desde un sentido práctico y de manera directa, hemos seguido de cerca las investigaciones recientes que mencionamos ahora con brevedad.

00000016

Se ha hecho mucha investigación sobre el lenguaje escrito, pero muy poco sobre el lenguaje oral. En estos días se realizan investigaciones en el lenguaje oral de los mayores como en España, en Méjico y en Francia. En Suecia también se hace este tipo de investigación, bajo la dirección de Beng Loman, en la Universidad de Lund y en el departamento Institutionen För Nordiska Språk, pero sólo en el aspecto de la sintaxis. En cambio apenas encontramos estudios sobre el lenguaje oral de los niños (19).

Aunque la investigación dialectológica versa sobre el lenguaje oral y se ha recogido de modo directo, no lo consideramos como de interés para este tipo de investigaciones, por ser sus finalidades más concretas y polarizadas hoy por hoy hacia una preferencia por la búsqueda del léxico y el estado de la lengua en su aspecto morfofonético. Además, sólo nos ofrece un lenguaje oral de los mayores y preferentemente de hombres. Bien es cierto que, a veces, recogen algunas formas de los niños, pero son formas muy aisladas y únicamente pretenden confirmar o contrastar fenómenos morfofonológicos con los ya recogidos de los encuestados. Por lo tanto, no hemos tenido presente este material en la realización de nuestro trabajo.

Una investigadora americana, Ruth Weir, ha grabado los monólogos de su niño en la cama, después de haber apagado la luz. El libro que recoge estos materiales se titula: Language in the crib, en 1962. Ha pretendido la autora, al recoger el material, que el niño estuviese tranquilo. Las grabaciones están hechas con una diferencia de tiempo entre una y otra de, aproximadamente, un mes. Su corpus parece que ofrece las mejores garantías para obtener la verdadera actualización del lenguaje en el niño. Por lo tanto, nos informa al detalle y de una manera espontánea -

00000017

nea sobre el estado de su lenguaje: extensión de las oraciones , qué número de sintagmas constituyen sus oraciones, algo sobre el encadenamiento de las oraciones, tipos de oraciones, qué errores cometen en el orden de las palabras dentro de la oración con relación al habla de los mayores e igualmente en la conjugación, las concordancias y la pronunciación, lo mismo que dónde abundan sus errores y dónde no. En cuanto a poder conocer su léxico activo y sentidos exactos de la palabra para el niño, se consigue mediante la información que nos ofrecen sus preguntas y respuestas. También nos puede proporcionar datos reales sobre la función que para el niño tiene el lenguaje.

Otra investigación realizada por C.Fraser, U. Bellugi, R.Brown, se recoge en la obra : "Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production", publicada en Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. Esta investigación pretende aclarar el estado de relación entre la comprensión que los niños tienen de la lengua y su producción. Mediante un análisis de la gramática de la comprensión y de la gramática de la producción y comparando ambas entre sí, buscan cuál de las dos fases presentan una gramática más evolucionada. Intentan comparar la comprensión y la producción del lenguaje en los niños a partir de determinadas oraciones o partes de la oración . Se hace muy difícil, por no decir imposible, llegar a realizar la gramática de la comprensión y más todavía si los niños aún no hablan, pero... pueden entender.

Como ya se ha dicho la diferencia entre la comprensión y la producción está dada por la diferencia de sus respectivas gramáticas. Los resultados positivos a los que ha llegado tal investigación han sido los de clasificar según un orden de adquisición en el lenguaje, por parte de los niños, estas tres fases: la de la imitación, la de la comprensión y



00000018

finalmente, la de la producción. Estas investigaciones confirman que para los niños el entendimiento de las formas lingüísticas resulta más difícil que su imitación y, además, que la producción de las formas lingüísticas es también más difícil que su comprensión. En síntesis las razones que aducen son las siguientes:

1.- Porque el niño en la producción de las formas lingüísticas tiene que actualizar casi al mismo tiempo un mayor número de esfuerzos psicológicos.

2.- Porque la comprensión y la producción son más difíciles que la imitación, ya que aquellas exigen que hayan entendido el significado de la oración, lo que no es condición indispensable para la imitación. Esta sólo precisa de la destreza motriz perceptiva (control de músculos y sentidos), que no es entendimiento.

En otra investigación de Jean Berko: The Child's Learning of English Morphology, Word 14, 1958, p. 77-150, se intenta averiguar lo que los niños saben sobre las conjugaciones. Llegan a establecer unas correlaciones entre los resultados y la edad, de tal forma que a mayor edad los resultados son mejores.

Por su sentido práctico nos merece aprecio mayor el libro de Mette Konge sobre el lenguaje de niños, Barnesprog, København, 1972. En él se ha propuesto demostrar unos rasgos esenciales del lenguaje infantil y los métodos que se utilizan para investigarlos. La intención de esta investigación se ha orientado tanto sobre un interés científico como, en especial, hacia una pedagogía práctica en la enseñanza de la lengua.

00000019

Desde un punto de vista lingüístico el libro trata varios temas sobre los cuales versa en la actualidad la investigación del lenguaje infantil. Ofrece una visión general de cómo se apropian los niños del lenguaje y presenta métodos que pueden servir para estudiar su lenguaje. Contiene transcripciones de grabaciones para analizar y discutir e indica trabajos que aún están por hacer. Estas indicaciones nos han orientado bastante sobre el modo de tratar el material y, a veces, hemos seguido sus indicaciones con relación a algunos puntos que debieran tratarse en la descripción del lenguaje infantil.

Se ha seguido de cerca el proyecto que se lleva a cabo en Dinamarca sobre la sintaxis del lenguaje infantil y sobre el cual se ha adelantado un libro de Elisabeth Hausen, Syntaksen i barnesprog, København, 1975.

El material de que dispone este proyecto es de unas cincuenta a sesenta mil oraciones. Ahora se encuentra en la fase de análisis, por lo que aún no contamos con resultados. Sin embargo, en este libro ya se adelantan ciertos rasgos como características del lenguaje infantil.

El fin del proyecto consiste en averiguar algo más sobre la evolución sintáctica y cómo la construcción de la oración varía según las situaciones en las que se utiliza el lenguaje. El trabajo también se hace contando con psicólogos. En el análisis se investigan varios rasgos estructurales. Lo interesante es que el método que emplean abre posibilidades, tanto para una descripción de rasgos estructurales que se encuentran, como para una averiguación de la frecuencia con que se dan estos rasgos. Así hay posibilidad de averiguar cómo varían los rasgos se-

00000020

gún la edad, cómo y de qué manera varía la sintaxis según la situación en que se emplea el lenguaje.

Desde una perspectiva más morfológica que sintáctica, bajo intereses muy pedagógicos y refiriéndose sólo a los niños de seis años hemos tenido presente la investigación realizada por Janine Mèresse-Polært Étude sur le langage des enfants de 6 ans, Neuchâtel, 1969.

Transcribe la lengua que hablan los niños y extrae algunas características de la adquisición del lenguaje, dificultades e incorrecciones.

En esta misma línea de mayor consideración morfológica sobre el estudio del lenguaje infantil nos han sido muy útiles las precisiones y orientaciones consignadas en la valiosa aportación que sobre la lengua española nos proporciona Samuel Gili Gaya en su libro, Estudios de lenguaje infantil, Barcelona, 1972.

Se ha tenido en cuenta también la investigación que representa el libro, La langue écrite de l'enfant, Paris, 1973, de Jean Simon. Si bien su objeto sólo se refiere a la lengua escrita de los niños bajo el aspecto pedagógico y psicológico, no obstante, nos ha servido en varias ocasiones, puesto que con frecuencia lo compara con el lenguaje oral y, además, porque versa sobre edades que casi coinciden con las que nosotros estudiamos.

" Todas estas investigaciones directas sobre el lenguaje infantil que hemos referido de manera explícita, nos han ayudado mucho en la descripción de nuestro corpus y de un modo especial nos han dado ideas y ma-

00000021

neras o métodos para analizarlo. También el hecho de tratar cada una de ellas el lenguaje de los niños a partir de los tres y cuatro años ha contribuido a que las tengamos más presentes a la hora de plantearnos y realizar el tratamiento de nuestro corpus.

Como síntesis general ante la consideración última de cuanto viene a ser acervo común sobre la evolución en el aprendizaje de la lengua y que realmente ha operado permanentemente sobre las directrices que guían nuestro estudio, podemos decir en resumen lo siguiente.

En la adquisición de la lengua el niño aprende a manejar principios y reglas en vez de palabras y oraciones sueltas (20). En el plano fonológico el niño tiene que aprender a distinguir entre un número reducido de factores distintivos. En el plano sintáctico y semántico va a tener que distinguir entre un número mucho más grande de elementos, pero todavía limitado (morfemas gramaticales y léxico). Por eso la adquisición de la lengua se realiza tan rápidamente, porque los principios pueden utilizarse en muchos casos y ocasiones distintas de enunciación.

Lo que poco a poco está aprendiendo el niño es qué restricciones hay para el empleo de las reglas que ya ha aprendido y dónde tiene que utilizar una regla que modifica lo que ha aprendido. Y precisamente es la adquisición de los principios y de las reglas en la estructura profunda de las lenguas donde se descubre una semejanza entre todas las lenguas (universales lingüísticos). De ahí que se advierta una cierta cronología relativa en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje infantil.

Todos los datos parecen demostrar que la evolución lingüística del niño se acerca a una complejidad cada vez más grande en dos líneas generales:

00000022

1.- Una diferenciación ascendente en cuanto a entendimiento y utilización de formas lingüísticas.

2.- Una integración ascendente de las partes en unidades cada vez más amplias.

Para que se desarrollen ambas actividades es necesario que el niño esté rodeado de lenguaje.

Sobre aspectos más concretos señalamos ahora los puntos ya comunes en el desarrollo de la evolución del lenguaje en el niño, según las investigaciones que sobre él se han realizado, con el fin de saber sobre qué hallazgos ya adquiridos nos movemos al hacer la descripción de nuestro corpus. Y, puesto que nuestra investigación se centra sobre el aspecto sintáctico, ofrecemos aquello que sobre este punto se sienta consolidado.

Desde un comienzo y con referencia al balbuceo parece que es un intento de ensayo con el fin de adiestrar los órganos articulatorios propios para hablar. De una manera especial el niño aprende a controlar los movimientos de la lengua. Muchos sonidos producidos por el niño en este período desaparecen después al limitarse únicamente a aquellos pocos que son útiles al sistema de la lengua de su entorno. La entonación del lenguaje de los mayores va penetrando en el niño, de tal forma, que hasta pueden hablar -en lenguaje negro- aparentando dar la entonación real de oraciones que comienzan y terminan.

Durante el período del balbuceo el niño sigue una trayectoria que va desde un estado de independencia hasta llegar a depender más y más de la lengua de su contorno. Prueba de ello es el hecho de que también los sordos balbucean durante los primeros meses de su vida, pero al llegar a los cinco o seis meses ya no lo hacen. En el 1941 R. Jakobson

00000023

publicó un gran artículo con el título, Kinderprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze (Lenguaje del niño, afasia y leyes generales del sonido), en el que sometió la adquisición del sonido en el lenguaje de los niños a un análisis fonológico y lo consideró dentro de una perspectiva general y comparó los distintos sonidos con las diferentes lenguas(21). Jakobson demuestra que en un análisis lingüístico la adquisición del sistema fonémico está lleno de sentido y es muy consecuente. Sigue el principio sobre el contraste maximal y parte de lo simple y no dividido hacia lo dividido y diferenciado. Esta secuencia de escalones (consonante/ vocal, ba ; contraste entre b y d, por una parte, y g , por otra, etc...) es válida para los sonidos que el niño empieza a emitir después de dejar el balbuceo (22).

Iniciada la aproximación al lenguaje de los mayores, el niño se apropia mayormente de su sistema entre los dos y cuatro años.

Alrededor de los cuatro años, la mayoría de los niños disponen ya de un léxico que supera las mil palabras (1.300 a 1.500), que pueden combinar para realizar miles de oraciones. Generalmente ya controlan y dominan la parte fonética del lenguaje, inclusive, cuando hablan ellos mismos. Además, dominan las reglas normales para construir oraciones y para realizar las conjugaciones de los verbos (regulares).

A partir de los cuatro años el desarrollo es lento. Hasta los siete años están mejorando su pronunciación y, cuando llegan a esta edad, la mayoría ya domina la pronunciación igual que sus mayores; pero muchos niños, todavía a los siete años, tienen dificultades en la articulación de /s/ y /l/ (23).

En este período de cuatro a siete años aumenta su conocimiento sobre las reglas de sintaxis y conjugación para saber ya a los siete

00000024

años, más o menos, el sistema total de su lengua, al mismo tiempo que aumenta muchísimo su léxico.

De los siete años en adelante hasta los trece lo que con más frecuencia suele ocurrir es un afianzamiento mayor sobre la extensión en cuanto a saber lo que significan las palabras y las relaciones semánticas, además de su área de utilización o propiedad (dónde y cómo se emplean).

En cuanto al modo o maneras de aprenderlo son tan individuales, dentro de sus particulares experiencias, que apenas se pueden advertir rasgos generales. Cuando ya llegan a la pubertad, se detiene el proceso de aprendizaje de la lengua materna y ya no aprenden más acerca del sistema, la prueba es que los niños que están retrasados y aún no han aprendido todo el sistema, no lo adquieren ya pasada la pubertad. Sin embargo, el enriquecimiento del léxico sí se puede aumentar durante toda la vida.

En la cronología absoluta lo que se puede averiguar es que se da una regularidad e igualdad en la adquisición del lenguaje durante los primeros años, porque cuanto ocurre está regido biológicamente, pero, cuando ya son mayores, depende más de su propia experiencia y de factores sociales (24). En el interesante encuentro entre el desarrollo del lenguaje infantil y su medio ambiente o estado social se llega a coincidir sobre la idea de que no existe una conexión obligatoria, exacta y mecánica entre una determinada clase social y cierto tipo de lenguaje. Pero se da una probabilidad muy grande de que cierto lenguaje sea el utilizado en una determinada clase social. Así se suele ad-  
judicar, con no poca fundamentación, una serie de características del lenguaje como propias de las clases bajas y clases medias.

00000025

Para la clase baja se suele caracterizar su lenguaje como el resultado de oraciones simples y cortas y sin apenas oraciones subordinadas. Abunden las oraciones mal construidas, incompletas o no terminadas. Se suelen emplear con mucha frecuencia ciertas oraciones y expresiones. La variación del léxico es mínima y suele incluirse en un número muy limitado de tipos de oraciones (25).

En la clase media los niños se expresan por medio de oraciones más amplias y, con frecuencia, compuestas. Utilizan subordinaciones para indicar las relaciones lógicas, temporales, espaciales, etc. Cumplen mejor la práctica de las reglas que indica la norma de la lengua. Tienen más variación en cuanto a tipos y modelos de oraciones. Para precisar las significaciones de las oraciones con mayor exactitud emplean la diferencia entre adjetivos y adverbios.

Evidentemente estos sólo son indicaciones generales sobre las diferencias que se observan entre el lenguaje de los niños de clase baja y los de clase media, lo que indica que sí hay relación entre educación, estado social y la expresión lingüística. Pero estas diferencias sí se advierten claras en los dos extremos (los más educados y los menos), sin embargo, queda un grupo intermedio que participa de las características de los dos. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que no sólo influye en el niño el lenguaje que oye de sus mayores, sino que, además, cuenta mucho la postura que adoptan los mayores en cuanto a hablar, tratar y conversar con los niños. Por ejemplo, el dar explicaciones de las negaciones y de los por qué de las cosas, ayuda a distinguir y usar con más frecuencia y propiedad los variados recursos de la lengua. Las madres de la clase media explican el cómo y el por qué de los objetos y de los actos, mientras que las de la clase baja sólo lo indican con la



00000926

gesticulación o la acción, sin usar apenas el lenguaje.

Esta breve consideración sobre los puntos centrales en los que hoy concurre la investigación del lenguaje infantil nos permite dibujar el asentamiento y el punto de partida que necesariamente debe marcar el sentido de nuestro trabajo. Por eso apenas hemos tocado cuanto se ha realizado en la primera fase del aprendizaje lingüístico, que ha sido muchísimo, y hemos preferido indicar los lugares comunes a los que ha llegado la investigación sobre el lenguaje del niño a partir de los cuatro años. Como dice M.M.Lewis: "...en realidad sabemos muy poco de esta verificación documentada del paso de tres años a ocho" (26). Nuestro trabajo pretende aportar algo sobre esta edad del niño, al describir el corpus de niños y niñas de cuatro a ocho años.

Sin embargo, consideramos de capital importancia cuanto se ha hecho en la fase previa a nuestro punto de partida, de tal forma que lo hemos tenido en cuenta con vistas a que nuestra descripción del corpus tenga un sentido de continuidad. A parte de que en los primeros años ya, prácticamente, se llega a aprender lo básico de un determinado sistema lingüístico, la presencia de esta fase de investigación sobre la primera adquisición del lenguaje, lógicamente, nos indicará las posibles proyecciones hacia las que debe tender la actividad del lenguaje en el niño desde los cuatro años en adelante, y que necesariamente arrojarán luces sobre el análisis del lenguaje en años posteriores.

Para señalarnos este contexto inicial de la actividad lingüística del niño durante sus tres primeros años y que, naturalmente, suponemos, hemos tenido en cuenta, principalmente, los trabajos ya clásicos en este área de investigación. Pero de un modo más inmediato nos

00000027

hemos centrado en éstos:

- GREGGIRE, A: L'Apprentissage de la parole pendant les deux années de l'enfance, Paris, 1937  
L'Apprentissage du langage, II, la troisième année et les années suivantes, Paris-Liège, 1947.
- JAKOBSON, R: Langage enfantin et aphasie, Paris 1969.
- LEWIS, M.M.: Infant Speech: A study of the Beginnings of Language, New York, Humanities Press; Londres, Routledge & Kegan Paul, 1951.
- ALARCOS LLORACH, E.: "Apprentissage du langage", en Le langage, Encyclopedie de la Pléiade, Belgique, 1968.
- FRANCESCATO, G.: El lenguaje infantil, Barcelona, 1971.
- MENYUK, Paula: Sentences Children Use, The Massachusetts Institute of Technology, 1969.
- PIAGET, J.: Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Suisse, 1968.

00000028

1.2.- El material.

Sobre la fase del lenguaje infantil, a partir de los cuatro años, se han realizado pocas investigaciones en nuestro país. Pero fuera de nuestras fronteras se ha hecho bastante en estos últimos años. Esto que, sobre todo, es verdad en el lenguaje de los mayores, lo es todavía más en el lenguaje de los niños, donde apenas hay investigaciones acerca de su lengua oral. Naturalmente se investigan muchos aspectos distintos de la totalidad que forma la evolución lingüística. Esta evolución comprende entre otras cosas: el vocabulario, formación de abstractos, destreza para comunicar, diferenciación de comunicación, lenguaje y estado social, sintaxis, pronunciación, orden de palabras, conjugación, oraciones subordinadas, extensión de la oración, creatividad verbal, etc.

Nosotros nos interesamos sobre todo por la sintaxis. El trabajo se propone averiguar algo más sobre la evolución sintáctica a partir de la descripción lingüística del material recogido en Madrid, durante el primer trimestre del año 1971.

El punto de partida de la descripción lo constituye el lenguaje de niños y niñas de Madrid de 4 a 8 años, considerado como sistema propio. Es decir intentamos describir el corpus de estos niños como forma normal de habla, pero dentro de su propio sistema de reglas, puesto que el sistema es lo que tiene ya el niño. En la práctica es difícil hacerlo y, sobre todo, pesado, porque el lenguaje de los niños se encuentra en una dinámica de evolución muy rápida y por eso habría que hacer gra-

00000029

máticas para cada uno de los distintos niveles en que se da y, además, también porque inconscientemente uno compara sus resultados con los de los mayores. Por eso para la descripción de la sintaxis se hace un análisis sistemático del corpus, pero como una descripción del lenguaje propio de los niños, al que se aplica el esquema de un lenguaje general.

Entre la opción de comparar la descripción de este corpus con el lenguaje de los mayores o presentar una descripción del lenguaje del niño como sistema autónomo, hemos optado principalmente por esta segunda alternativa. Sólo en algunos momentos, donde resulta aclarativo para la explicación de ciertos estados de la oración, contrastamos el material de los niños con el estado normativo del lenguaje en los mayores. En este sentido se ha pretendido que no aparezca la descripción del corpus como un desvío del lenguaje normal practicado por los mayores, puesto que lo que interesa es ofrecer cómo es el lenguaje de los niños.

El material contiene 50 textos realizados por algo más de 200 niños repartidos en 50 grupos de 4 ó 5 niños por cada grupo. A cada año le corresponde 10 grupos, 5 de niños y 5 de niñas. Preferimos no agrupar niños con niñas por inconvenientes de reunión, al existir sólo colegios de niños y de niñas por separado y también por inconvenientes de comunicación, puesto que con ello motivábamos un contexto anormal de relación interlocutiva entre ellos.

Evidentemente deberá llegar a realizarse el estudio total sobre el lenguaje infantil que sea expresión de todas y cada una de las clases sociales en sus diferentes actualizaciones geográficas. Nosotros como aportación a este estudio hemos preferido optar por el tipo de expresión más generalizada, comprendiendo la clase media. Y para conseguir esta finalidad hemos considerado representativos los niños de los cole-

00000030

gios siguientes, donde se hicieron las grabaciones:

Colegio Nuestra Sra del Pilar, Castelló, 56

Colegio Santa Cristina, Castelló, 61.

Colegio F. Santa Ana S. Rafael, Doctor Esquerdo, 53

El material es producto de una única situación comunicativa, la escolar y siempre en parecidos contextos de relación interlocutiva, puesto que en todos los casos se encontraban solos el encuestador con los 4 ó 5 niños, hablando en grupo. Se ha trabajado sobre 50 textos que han originado 1189 enunciados y 2833 oraciones.

La recogida del material ha sido realizada por medio de grabaciones registradas en el magnetófono tipo Telefunken M-300.

Dentro de los tres tipos de grabaciones practicadas para la recogida de material con vistas a la investigación del lenguaje (las grabaciones espontáneas, semiespontáneas y formalizadas, según estén más o menos dirigidas por los intereses de la investigación), hemos optado por las semiespontáneas o semidirigidas.

El primer tipo de grabaciones, las espontáneas, no nos pareció oportuno por la serie de dificultades técnicas que conlleva y por las desventajas que proporciona. Al tener que recoger sólo sus intervenciones y sin que estemos presentes, ni hagamos preguntas, supone todo un despliegue de elementos técnicos que no son fáciles de resolver, ni estaban a nuestro alcance. Por otra parte, las desventajas de este tipo de grabaciones no son pequeñas, puesto que el corpus está muy condicionado a las situaciones externas, al ánimo del niño; no se recogen situaciones interlocutivas, espaciales, que no vienen dadas en el mensaje grabado. Por lo mismo son insuficientes para ofrecernos la realidad total de

00000031

su lenguaje, porque hay que suplir mucho de lo que no se encuentra en el mensaje lingüístico recogido y, además, supone tener que estar grabando todo el día el lenguaje del niño en su diario vivir.

Así pues, resulta prácticamente imposible realizar este tipo de grabaciones y, por lo tanto, se prefiere hacerlas según lo que uno quiere y según los intereses de la investigación (27).

Rechazamos también las grabaciones formalizadas o totalmente dirigidas por las siguientes razones. Una de las principales es que son muy limitadas, ya que se suele cansar el niño ante las preguntas, sobre todo, si la situación de la pregunta no toma forma de juego, y la siente fuera de sí y de su inmediato interés. Requiere por ello una cuidadosa preparación en las preguntas y, si no están bien hechas con relación a lo que se quiere, se pierde la base de investigación de lo que aporta tal tipo de encuestas. Sin embargo, sus ventajas aconsejan que se hagan sobre algunos puntos concretos y como complementarios de los otros tipos de grabación.

Preferimos las semiespontáneas o semidirigidas, donde el encuestador dirige los temas de conversación, pregunta y estimula la participación de los niños en la comunicación. Este tipo de grabación ahorra tiempo y material de grabación, porque puedes concentrar las grabaciones hacia las hipótesis que el investigador se ha propuesto en un principio. En nuestro caso la postura inicial nos llevaba a obtener, dentro de una relación más o menos informal, el máximo de lenguaje por parte de los niños. Y este tipo de encuestas nos permitía preguntar y proponer temas de conversación dentro de su inmediato interés (sus clases, su colegio, sus juegos, sus vacaciones, etc...), y acabada la intervención sobre un tema, enseguida indicábamos otro y otros dentro del mismo contexto comunicativo.

00000032

El único inconveniente es que este tipo de grabación sólo te da lo que el niño habla con un mayor, pero esto mismo queda atenuado por el hecho de ser ellos los protagonistas y, como se aprecia en el corpus, realizan entre ellos solos prácticamente la mayoría de los 50 textos que componen el material.

Con relación a la técnica de las preguntas en este tipo de grabaciones es muy importante que, antes de comenzar la encuesta, pensemos en los mecanismos de que dispone el lenguaje para las respuestas, porque esto, de hecho, limita lo propio del lenguaje del niño, ya que responde con parte de la misma pregunta propuesta. Pero también es cierto que con la edad practican con más propiedad la correspondencia entre preguntas y respuestas y se puede apreciar igualdades y diferencias en el nivel de producción, según sean las respuestas con relación a las distintas edades. Sin embargo, las encuestas directas (grabaciones formalizadas) prácticamente no producen este tipo de oraciones de una sola palabra o dos; pero en las encuestas de grabaciones semidirigidas sí, máxime cuando los niños establecen una relación de diálogo.

Por todo ello, es muy conveniente diferenciar con claridad las preguntas, que siempre proponemos entre paréntesis, y las respuestas o lo que dicen los diferentes interlocutores que, como la práctica de la descripción mostrará, se anotan con signos diacríticos para diferenciarlos (-, locutor principal ; + , locutor segundo ; ++ , locutor tercero, etc...).

Con relación a marcar la entonación, a veces, puede ser este el único medio para señalar las distintas respuestas que suceden a una pregunta, conviene únicamente indicar las pausas muy claras y no dar puntuación, porque puede estorbar para valorar el material.

00000033

Transcribimos también las interrupciones en el desarrollo del enunciado, al igual que consignamos cuantas repeticiones de oraciones, palabras y sílabas se produzcan, porque entendemos que todos estos fenómenos pueden ayudar a mostrar la competencia lingüística que se esconde detrás de la "performance" del niño y por eso consideramos que es importante dejarlo y señalarlo en la transcripción.

Con respecto a la segmentación que hacemos y los criterios en los que nos hemos basado quedan expuestos a lo largo de la descripción del material, según los niveles de análisis que se indican con sus correspondientes unidades. ( I= nivel de Comunicación, con las unidades Texto, Parte Textual y Enunciado ; II= nivel de Significación, con las unidades Oración y sintagma).

En la mayoría de las investigaciones recientes sobre este tema se analiza la construcción de las oraciones partiendo de un modelo generativo transformacional para, más que nada, tratar de descubrir la estructura profunda. Nosotros, aun siguiendo teóricamente este modelo, nos detenemos más en el intento de descubrir qué estructuras de superficie existen realmente en el lenguaje de las expresiones de los niños con vistas a constatar el incremento de formas distintas y procedimientos diferentes en que se cristalizan las estructuras profundas del enunciado y de la oración en el discurso de los niños, según sus edades.



00000034

NOTAS:

- (1) GREGOIRE, A.: L'Apprentissage de la parole pendant les deux premières années de l'enfance. Journ. Psychol. 30, 1933, p.3.
- (2) FRANCESCATO, G.: El lenguaje infantil, Barcelona 1970, p.7.
- (3) BLOOMFIELD, L.: Language, New York 1933, p.356.
- (4) LEOPOLD, W.F.: Patterning in children's language learning en Saporta: Psycholinguistics, 1961, p.352.
- (5) GILI GAYA, S.: Estudios de lenguaje infantil, Barcelona 1972, p.11.
- (6) GILI GAYA, S.: Funciones gramaticales en el habla infantil, Rio Piedras 1960.
- (7) FRANCESCATO, G.: Op.cit.p.19.
- (8) ALARCOS LLORACH, E.: "L'Acquisition du langage par l'enfant", en Le langage, Encyclopédie de la Pléiade, 1968, p.325.
- (9) FRANCESCATO, G.: Op. cit. p.6.
- (10) LENNEBERG, E.: "El comienzo y la consumación del aprendizaje del lenguaje no parece que sean afectados por variaciones culturales o lingüísticas" (p.85). "En cualquier caso, evolución y genética aparecen como importantes para el estudio de la conducta verbal" (p.95). "Parece más bien como si el lenguaje se debiera a capacidades biológicas de la especie-específica aún desconocidas" (p.105).  
" Citamos según el artículo Una perspectiva biológica del lenguaje en Lenneberg y otros: Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje, Madrid 1974. Cf. también del mismo autor Fundamentos biológicos del lenguaje, Madrid 1975, de un modo especial el capítulo IV:

00000035

El lenguaje en el contexto del crecimiento y la maduración, p.153.

- (11) Lo que a este respecto dice CHOMSKY, puede consistir en la presentación de las siguientes tesis, recogidas en el excelente trabajo de LEWIS, M.M.: Infant Speech, London 1951:
- 1.- Existe una predisposición innata para obtener el dominio del lenguaje.
  - 2.- La estructura de un lenguaje se genera a partir de los modelos de estructuras profundas (Kernel Sentences).
  - 3.- La evolución lingüística de los niños es un proceso de maduración.
  - 4.- En el proceso de evolución el niño es más que nada creativo.
  - 5.- La imitación es un factor secundario en la adquisición de un lenguaje.
  - 6.- La analogía es un factor completo en el desarrollo del aprendizaje.
- (12) JAKOBSON, R.: "La linguistique en Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines. Première partie: Sciences sociales", Unesco 1970, notas extraídas de las pp. 523 - 526.
- (13) Según LEOPOLD, W.F.: The Study of Child Language and Infant Bilingualism en Word 4 1948, pp.1 ff.
- (14) WUNDT, W.: Völkerpsychologie: eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte, I: Die Sprache, 1900. Cf. MEUNIER, E.: Die Entstehung der erste Wortbedeutung beim Kinde, Leipzig 1908.
- (15) DELACROIX, H.: "L'enfant et le langage", 1934; "L'activité linguistique de l'enfant" en Journ. de Psychol. 21, 1924, pp.4ff. También nos sirve para este aspecto el artículo de GUILLAUME, P.: "L'imitation chez l'enfant", 1925.
- (16) ROMJAT, J.: Le développement du langage observé chez un enfant

00000036

bilingue, 1913.

(17) Publicado en CARMICHAEL: Manual of Child Psychology, New York 1946.

(18) KAINZ, F.: Psychologie der Sprache II, Stuttgart 1961.

(19) Generalmente casi todas las investigaciones realizadas han considerado como materia de análisis un corpus escrito y apenas uno oral. Ello naturalmente relativiza aún más al valor de sus conclusiones. Sin embargo, considerando como de primera o casi única importancia el análisis lingüístico a partir del sistema oral (y más así en estos primeros años del hablante), valoraremos más las investigaciones realizadas a partir de un corpus oral. Además, su lectura nos ha orientado en el modo de recogida de materiales y en muchos puntos sobre el modo de tratar esos materiales. En nuestro mundo hispánico tampoco encontramos material grabado sobre el lenguaje del niño. Sin embargo, también aquí se comienza últimamente la recogida del lenguaje en directo, por medio de grabaciones, pero hasta ahora sólo para analizar la lengua oral de los adultos. Enorme resulta el proyecto sobre: "El estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península". En tal proyecto, el trabajo sobre el habla de Madrid, se está realizando en el C.S.I.C., en el Instituto Miguel de Cervantes.

(20) MENYUK, P.: Sentences Children Use, Cambridge, Mass. 1972.

(21) Sus principios sobre el análisis se encuentran resumidos en JAKOBSSON & HALLE: Fundamentals of Language, 1956, pp. 37-44.

(22) Se ve que el triángulo de las vocales /a/, /i/, /u/ y el triángulo de las consonantes /b/, /d/, /g/ son los primeros sonidos que aprende el niño y que, además, son los más extendidos en todas las lenguas del mundo. No sólo se dan en la mayoría de las lenguas, sino que también son los que más palabras producen y con más frecuencia se

00000037

combinan con otros fonemas. También se ha visto que los afásicos pierden estas oposiciones en sus últimas pérdidas. Las oposiciones adquiridas en último lugar por los niños son aquellas que los afásicos pierden con mayor facilidad y, a la vez, las que con menos frecuencia se dan en las lenguas y en menor número de lenguas. Por ejemplo: la extensión geográfica de las lenguas que disponen de la oposición entre /s/ sonora y /s/ sorda (como en el inglés zeal (afán) ante seal (foca)); o la oposición entre vocal limpia y vocal nasalizada (como en francés beau (bello) frente a bon (bueno)). Estas oposiciones son de poca rentabilidad y presentes en pocas lenguas. A este respecto y con incidencia sobre el aprendizaje del sistema fonológico en condiciones de bilingüismo, A. LLORACH ofrece un artículo en la Encyclopédie de la Pleiade, citado ya en la nota (8).

- (23) "Articulation and Language Development During the Early School Years", en SMITH, FRANK & MILLER: The Genesis of Language, Cambridge, Mass. 1966, pp. 173-80.
- (24) BERNSTEIN, B.: Social Structure, Language and Learning in Educational Research 3, 1961 pp. 163-76.  
Una investigación sueca sobre el lenguaje oral de adultos subraya que la relación entre educación y estado social por un lado y la forma lingüística, por otro, es clara para los de máxima y mínima educación, pero difusa en el grupo intermedio. Este trabajo está realizándose bajo la dirección de B. Loman en la Universidad de Lund.
- (25) MILNER, E.: En la revista Child Development 22, 1951, pp.95-112 señala una investigación sobre los padres por medio de encuestas con vista a indicar el estado de preparación que tienen los niños para aprender a leer: el grupo de niños negros está peor preparado para la lectura; en cambio los niños del grupo social alto, cuyos padres mantienen más contactos con ellos, está mejor preparado para aprender a leer.
- (26) LEWIS, M.H.: Infant Speech: A Study of the Beginnings of Language, New York.

00000038

- (27) Sin embargo sus ventajas son grandes de cara a obtener la verdadera "performance" del niño. Además la manera de preguntar y de responder entre ellos pueden dar información sobre su léxico activo o funcional y sobre los sentidos exactos de la palabra para el niño. También dan la información sobre la función que tiene el lenguaje para el niño.

00000039

## 2.- DESCRIPCION DEL CORPUS A NIVEL DE COMUNICACION.

### 2.1.- Justificación de la investigación a nivel de texto.

La lingüística, a partir de su formalización, se ha convertido en una de las ciencias humanas más potentes e influyentes. En la actualidad, a este prestigio le sucede una fase que se caracteriza no tanto por la casi exclusiva aplicación, sino por un sobrio criticismo.

Nos parece que la lingüística, como ocurre a toda innovación en el pensamiento científico que asciende rápidamente a la popularidad, se nos presenta acompañada de cierta confusión en cuanto al tratamiento específico de su objeto.

Hay investigadores que hacen abarcar a la lingüística todo el dominio de la lengua como medio de comunicación social. Y hay otros que prefieren relegarla al rango de mera técnica de investigación sobre la lengua (preferentemente descriptiva). Los primeros quieren reconstruir la idea de un lenguaje sistema, considerando el lenguaje en un momento dado, pero desde un punto de vista externo (Hurssel, Marty, Fink, Vossler, etc...), sirviéndose del conocimiento, de la estética, de la etnología y de la sociología. Los segundos consideran el lenguaje como sistema, siguiendo un análisis interno y propiamente lingüístico. Esta tendencia es la que se ha impuesto en el siglo XX (Estructuralismo más o menos taxonómico y/o dinámico, que nos ofrece respectivamente una lingüística como teoría clasificadora, distribucional y/o tagmática y generativo transformacional.).

El éxito de la lingüística en atraerse y conservar el impor -

00000040.

tante sector de atención del que ha disfrutado, quizás sea debido a polarizarse en la segunda tendencia y a la utilidad de los primeros enunciados concretos bajo los cuales se ha desarrollado, entre otros: lengua y habla, principio de inherencia, oposición, sustancia y forma, etc.

Pero estos enunciados, al parecer, dan la impresión de haber sido aceptados como dogmas y no como sugerencias sobre las posibilidades de un enfoque lingüístico en el estudio de la lengua como medio de comunicación humana, que es lo que se pretendía desde un principio. Esta segunda tendencia formalista ofrece un estudio de la lengua, pero sólo en cuanto que consigue significaciones lingüísticas, o sea finalidad de un sistema lingüístico que produce oraciones, y no en cuanto que debe conseguir comunicaciones lingüísticas, o sea textos.

Podríamos pensar que esta cierta desorientación que hoy invade a estudiantes y a no pocos estudiosos de la lingüística, tal vez se deba a la limitación a la que se ha sometido la teoría lingüística en la actualidad, al haberse reducido su objeto únicamente al estudio del sistema aislado y abstraído de su realidad que sólo consigue significaciones en las oraciones y no del sistema que existe en un proceso comunicativo y que, mediante enunciaciones, se va haciendo un texto que comunica lingüísticamente.

Las nociones centrales de "palabra" y "oración" parece que no pueden ser totalmente definibles sin su referencia al acto de la palabra como comunicación en el texto, aun cuando su aislado estudio sea al mismo tiempo indispensable en el estudio de la lengua (1). Todavía no ha sido posible sintetizar ciencia del discurso (habla) y ciencia de la lengua (lengua). Y esta síntesis, sin duda, debe realizarla la lingüística.

Los trabajos en la lingüística, con pocas excepciones, no se

00000041

plantearon como objetivo la investigación de la plena implicación de la lingüística referida al hombre. Al contrario, por una parte, algunos se han consagrado a sólo descubrir el orden que se advierte en un sistema autónomo de la lengua como aislado de la comunicación real. Pero tal orden de ese sistema lo han inducido a partir de una realidad muy parcial y limitada, la oración y la palabra (2). Por otra parte, ha habido una aplicación desde un punto de vista que atiende con preferencia y casi exclusividad el aspecto descriptivo del lenguaje y consecuentemente el desarrollo teórico de la lingüística apenas si ha recibido la suficiente atención.

Concretando, la responsabilidad de la desorientación, que, a veces, se experimenta en los trabajos lingüísticos, obedece, según nuestro entender, a determinadas tendencias intelectuales poco acertadas que han dominado la mayoría de los trabajos efectuados. A nuestro parecer lo que se puede echar de menos en estas tendencias queda reflejado en tres puntos:

1.- Que no se ha conseguido, de hecho, mantener una estrecha relación entre descripción de una lengua y la lingüística general, en cuanto que ésta estudia la lengua hasta donde consigue su finalidad última: comunicar.

2.- Que se ha mostrado una excesiva preocupación por los conceptos operativos de "inherencia lingüística", "oposición" y "estructura". Es decir, se pretende reducir la lingüística a sólo clasificaciones paradigmáticas y distribuciones sintagmáticas de los elementos de un sistema lingüístico, visto de manera atemporal y estática para poder "confrontar mejor la validez de las distribuciones con el registro de las clasificaciones (Estructuralismo taxonómico). Después, en la segunda



00000042

fase del estructuralismo se pasa a relacionar las clasificaciones con las distribuciones de los elementos lingüísticos dentro de un proceso de causación o generación (Estructuralismo generativo-transformacional). Estas tendencias formalistas han marcado excesivamente la autonomía del orden de un sistema lingüístico (totalmente independiente y autónomo) y nos han llevado a perder la visión de un sistema mediador, que termina -no en la articulación dentro del orden que construye oraciones con significación en el sistema de la lengua estudiada- sino que acaba cuando se consigue esa comunicación que persiguen los hablantes, según sus intereses (pragmática), al actualizar su lengua por medio de sus enunciados (2).

3.- Que se ha tenido excesiva preocupación por los fenómenos observados como variantes en las distintas realizaciones geográficas y sociales. Otra persistente incoherencia en la lingüística, que es también reflejo del hecho de no haberse desarrollado la disciplina en estrecha relación con la lingüística general, reside en el énfasis otorgado a las relaciones o a los aspectos espaciales de las interdependencias lingüísticas. No es de extrañar, pues, que la lingüística haya podido considerarse como mera descripción de las distribuciones de fenómenos lingüísticos. Gran parte de la investigación indentificada como lingüística ha consistido en recopilar inventarios de las características observables de la vida de la lengua y en situar sus distribuciones en el espacio y en el tiempo. La formulación de este tipo de estudios con el término "lingüística" ha sido tan frecuente que en algunos sectores de las ciencias sociales, la lingüística ha pasado a ser considerada simplemente como un "método" más, susceptible de comparación y confrontación con los denominados métodos estadísticos de casos o históricos.

00000043

Toda ciencia está obligada a tratar de los aspectos temporales y espaciales de su propio objeto de estudio. Las diferencias entre disciplinas científicas no derivan de problemas de método, sino más bien de la problemática misma. Y la problemática lingüística es la misma para un método histórico que sincrónico, para una penetración en la lengua por vía de la psicología como por vía de la sociología. Se impone una investigación de las clases paradigmáticas a partir del análisis de las relaciones sintagmáticas, pero en su existencia real, en la unidad texto que comunica y no sólo a partir de la oración que no llega a comunicar por sí misma. (3).

Nos parece que estas razones han podido contribuir a que se haya descuidado el interés por la investigación del objeto lingüístico en cuanto que alcanza su finalidad última: cuando consigue comunicación humana, que es su verdadera razón de ser. ¿Será posible desarrollar, según las exigencias de la lingüística general, la sintaxis, la semántica y la fonología de la lengua sin incluirlas en un conjunto más amplio que el de la oración? (4).

Yendo más allá de la tesis de Carnap, podríamos decir que no solamente la sintaxis, sino también, y en especial la sintaxis formalista, depende en última instancia de la pragmática de la lengua, pragmática que sólo se da en la comunicación de la lengua, que se obtiene en la unidad texto, como fruto que es de un proceso comunicativo, y no a partir de la unidad de la oración.

Por lo dicho, la lingüística deberá ser un estudio de la morfología de la comunicación por medio de la lengua social hablada y/o escrita en sus aspectos, tanto estáticos como dinámicos. "La lingüística debe tratar principalmente del circuito del discurso y de formas análo-

00000044

gas de intercomunicación, es decir, de las funciones complementarias del locutor y del receptor" (R.Jakobson) (5).

La lingüística podrá, pues, ser definida más cabalmente como el estudio del desarrollo y de la forma de estructura de la lengua, cuando consigue comunicación interlocutiva, tal como se produce en los distintos contextos de la comunicación humana establecida por medio del lenguaje natural. En palabras también de R.Jakobson se confirma un tratamiento de la lengua como ciencia que debe estudiar también todo aquello que contribuye a conseguir su última finalidad, comunicar. "Contrariamente a diversos lenguajes formalizados que son independientes del contexto, el lenguaje natural es sensible al contexto, y por lo tanto debe tener reglas de adaptación al mismo; en particular las palabras y las oraciones pueden tener diferentes comunicaciones según el contexto interlocutivo" (6). Es decir, este distinto valor comunicativo de las mismas palabras y oraciones, depende de las relaciones pragmáticas en que se sitúan, según la referencia explícita conseguida sólo en cada texto, y según la presuposición común de los interlocutores en el momento de construir e interpretar su texto. "Una descripción completa no sólo de oraciones aisladas artificialmente exige la introducción de factores ligados a la situación comunicativa" (7).

Nuestra intención es resaltar el hecho de que las unidades lingüísticas tal como se consideran hoy son insuficientes para explicar el sistema lingüístico en su totalidad y como organización que pretende comunicar. Esto nos lleva a dudar de que la Gramática de la Oración sea suficiente para explicar un sistema lingüístico y pensar en la necesidad de investigar en la Gramática de Texto. "La principale (explication) consiste à réaffirmer l'existence de deux niveaux différents et bien dis -

00000045

tinct, celui de la phrase et celui du texte" (Claude Chabrol) (7).

Después de la consideración sobre las tendencias dominantes de la lingüística en cuanto que todas pretenden explicar el sistema lingüístico, tenemos que dudar del actual tratamiento del objeto lingüístico como tratamiento que no satisface la explicación real e íntegra que requiere la actualización de una lengua al realizar su finalidad última en una organización del texto para comunicar.

Además de conocer los valores lingüísticos en sí (las significaciones de las palabras y de las oraciones) también hace falta saber aplicar estos valores lingüísticos para conseguir con ellos una finalidad pragmática y de uso concreto, que sólo se da cuando la lengua pretende hacerse comunicación en el TEXTO. "Argumentos teóricos a priori de orden verosímil señalan, apoyándose en la intuición del hablante y del oyente, que nuestra competencia no puede ser sino textual y no sólo oracional. Una conversación, un artículo periodístico, un cartel publicitario, una emisión de radio, un discurso político no se dejan comprender solamente como una sucesión de oraciones. Su sentido no puede equivaler a la suma de cada sentido de cada oración aislada. Intuitivamente se deberá percibir una COHERENCIA TEXTUAL superior integradora" (8).

Por eso consideramos que una lengua determinada viene a ser un sistema homogéneo que polariza y aglutina varios planos articulados, bajo la tensión ordenadora de conseguir, en última instancia, comunicación interlocutiva. Cada uno de estos planos pretende conseguir su propia finalidad y, según ésta, combina sus respectivas unidades. Así dentro de lo que se considera sistema autónomo de la lengua, sobre todo en las tendencias formalistas, se encuentran tres planos:

00000046

#### SIGNIFICACION LINGUISTICA

Unidad con total significación.... ORACION

Unidad con parcial significación.... SINTAGMA

#### SIGNIFICADO LINGUISTICO

Unidad con total significado..... PALABRA

Unidad con parcial significado..... MONEMA

#### DISTINCION LINGUISTICA

Unidad con total distinción..... FONEMA

Unidad con parcial distinción..... RASGO DISTINTIVO.

Las oraciones sólo nos ofrecen la posibilidad de interpretar aisladamente significaciones totales según el código de la lengua española, pero no nos comunican nada:

"Ya están los de arriba/ Es mío/ Es una sombrilla/ Es mi tía/  
¿No lo sabes?/ etc... (T. I, niños de 4 años).

Según el sistema de la lengua española, los sintagmas nos indican unas significaciones parciales, pero no nos comunican nada:

"Los de arriba/ Un paraguas/ ¿qué sombrilla?/ Abrir/ Mi tía/  
Están/ etc... (T.I, niños de 4 años).

.. Según el sistema de la lengua española, las palabras nos indican unos significados completos:

"Una/ que/ de/ se / sé/ tía/ sombrilla/ paraguas/ etc...

00000047

Para los hablantes de la lengua española tienen parciales significados los monemas siguientes, pero no nos pueden comunicar nada:

"Est-/ -án/ mi-/ -o/ tí-/ -o/ sab-/ -es/ etc...

Tanto las palabras como los monemas nos dan unos significados singulares obtenidos al interpretarlos dentro de los paradigmas lexicales y gramaticales propios de la lengua española, pero nada pueden comunicarnos.

Queremos anotar que estas unidades de los tres planos tampoco adquieren una explicación total bajo la aplicación del principio de inherencia lingüística, en cuanto que sean o no pertinentes según clasificaciones paradigmáticas y distribuciones sintagmáticas en sus respectivos planos. En definitiva, se actualizan como significación, significado y distinción en un plano superior, en el de la comunicación, es decir, cuando el hablante las usa en un texto, y no en una oración, un sintagma, una palabra, un monema o un fonema. Cada una de estas unidades proporcionan significación, significado y distinción en el plano de la comunicación (9). Así, pues, el cuadro completo de los planos o niveles de la construcción lingüística con sus respectivas unidades ofrece la siguiente ordenación:

#### I.- COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Unidad con total comunicación.....TEXTO

Unidad con parcial " .....ENUNCIADO

#### II.- SIGNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Unidad con total significación.....ORACION

Unidad con parcial " .....SINTAGMA

00000048

### III.-SIGNIFICADO LINGÜÍSTICO

Unidad con total significado.....PALABRA

Unidad con parcial " .....MONEMA

### IV.-DISTINCIÓN LINGÜÍSTICA

Unidad con total distinción..... FONEMA

Unidad con parcial " .....RASGO DISTINTIVO

Estas consideraciones nos hacen dudar también del planteamiento lineal en el que se expresa el concepto de "lengua" y "habla", donde la lengua se ve como una abstracción de los hechos individuales, pero en un sistema lengua, analizado como aislado del proceso comunicativo, que es, sin embargo, donde de hecho se da. Efectivamente, se inducen las constantes de la lengua, a partir de las variantes que se manifiestan en el "habla"; pero observadas como realizaciones ocurridas en el mismo plano (de distinción: de los alófonos al fonema; de significado: de los alomorfos al morfema; de significación: de las oraciones concretas al esquema oracional) y desde luego consideradas como independientes del proceso de comunicación.

Por todo ello, no nos parece del todo correcto este procedimiento seguido en el análisis de los hechos lingüísticos dados en las relaciones sintagmáticas a nivel de Significación (II), Significado (III), Distinción (IV) para buscar las constantes paradigmáticas de un sistema lingüístico. Es decir, que nos parece insuficiente para hallar el modelo operativo de la oración su inducción a base de las múltiples formas de oraciones que aparecen en el discurso de una lengua, porque

00000049

todas esas variantes no se dan en un orden de oración que sólo signifique según el sistema autónomo de construcción lingüística que acaba en un texto que comunica lingüísticamente, lo que nos está exigiendo el replanteamiento de los conceptos de "lengua" y "habla" a nivel de texto, que es donde se dan todas esas variantes de distinción (fonema/ alófono) significación (módulo de sintagma, módulo de oración/ sus realizaciones múltiples). "Ni le signe (Saussure), ni la phrase (Chomsky) sont le lieux adéquat d'une théorie du discours..Une opération linguistique sur le discours consiste à replacer sur le terrain du texte tous les problèmes linguistiques" (Jean-Michel ADAM) (10). "Pero se ha demostrado que la unidad frase no basta para toda una serie de problemas de la descripción lingüística" (SPILLNER, B.) (11).

De manera que todas estas unidades del plano II, III y IV se dan únicamente en el texto, y ahí es donde deben encontrar toda su explicación, tanto en el orden de su particular existencia configurada por las relaciones paradigmáticas, como en el orden de su actualización singularizada por las relaciones sintagmáticas. Además, el texto lingüístico, como mensaje que comunica, sólo puede darse en un proceso de comunicación, lo que le exige al sistema lingüístico tener unos mecanismos de adaptación a estas nuevas y últimas relaciones que tiene que convertir las significaciones de las oraciones en comunicación, según la pragmática y las referencias que piden locutor y receptor en su tiempo y espacio, dentro del texto organizado e interpretado. Parece, pues, necesario para entender la totalidad de un sistema lingüístico, lo mismo que su funcionamiento, introducir la unidad texto que constituye el plano de comunicación lingüística, I.

Es decir, para nosotros la planificación total del sistema



00000050

de una lengua debe realizarse donde en realidad funciona y para cuya finalidad ha sido construido: comunicar. De ahí que a los niveles ya considerados hay que añadirles uno , el primero y más importante, pues to que sólo en él y para él se dan y existen los otros tres.

El niño cuando habla, articula estos cuatro planos o niveles al realizar su texto y no olvida ninguna de sus unidades, actualizán-olas en su mensaje, lingüísticamente, situacionalmente o mimicamente.

Veámoslo en este texto realizado por un niño de 4 años, a partir de las significaciones ya presentadas anteriormente en los pla- nos II, III y IV.

" E.1.- Si es mío/ ¿No lo sabes?///

(¿Eh?)

E.2.- Que es mío///

E.3.- Ya están los de arriba///

E.4.- Mira qué sombrilla///

E.5.- Mira/ Ya sé como se abre/ Se abre sola///

E.6.- Tía mira/ Se puede abrir/ Es un paraguas/ Es una sombrilla///"

El niño ha tenido que actualizar estos seis enunciados den- tro de un mismo proceso comunicativo realizado por medio de la lengua. El sistema lingüístico español ha debido proporcionarle las reglas su- ficientes para construir este texto así organizado, según esta ordena- ción de los siete enunciados que han constituido el texto y no sólo ofre- cerle reglas para hacer oraciones. Un mensaje lingüístico comunica cuan- do, mediante signos de la lengua, o situaciones, o sobreentendimientos de los interlocutores, se hace un texto que presente de hecho, según una relación adecuada, todos los elementos en la unidad comunicativa -texto-. Las

00000051

posibilidades de actualizarse un sistema lingüístico a partir de sus significaciones son tan dependientes de la pragmática interlocutiva, del contacto interlocutivo, de sus situaciones compartidas y de sus conocimientos presupuestos al momento de locución que, creo que la autonomía del sistema lingüístico es demasiado dependiente de los elementos que intervienen en el acto de comunicación lingüística, como para que nos baste con el conocimiento de este sistema extraído a partir de la oración. La puesta en marcha del sistema lengua y hasta el tratamiento y los valores de sus significaciones están orientados y determinados por todos estos elementos de la comunicación, como para que sea suficiente con el conocimiento inducido a partir del análisis de la oración y no requiera tener en cuenta, de hecho, la segmentación a partir del texto.

La lingüística ha limitado su objeto a sólo el análisis del enunciado polarizado en la oración, y no en el enunciado como resultado de un acto de enunciación, y por ello nunca se ha visto obligada a tener que investigar sobre unidades superiores a la de la oración completa, como es el enunciado (unidad constituida por una o varias oraciones completas) y el texto. Sin embargo, si somos consecuentes hasta el final con el principio básico que domina en la lingüística actual, desde Saussure, en el que se considera como núcleo de la teoría las partes en cuanto que relacionadas constructivamente para la consecución del todo comunicativo, debemos admitir que el todo condiciona la organización de las partes. Por lo tanto el texto condicionará las formas de las oraciones y su propia organización. En la práctica se analiza la oración, el sintagma, la lexía o palabra, el monema y el fonema sin considerarlos dentro de las dependencias establecidas en la totalidad del texto.

00000052

La limitada realidad de la que partimos para analizar la forma, función y significado de las unidades lingüísticas no puede ofrecernos una total explicación de esas unidades en su forma, función y significado, porque para encontrar sus totales significaciones, significados y distinciones es necesario observarlas en sus últimos tratamientos, en el texto, donde comunican, según una apropiada adaptación a las exigencias de la interlocución.

En el texto es donde se nos presentan unas referencias concretas y válidas según las exigencias de la pragmática interlocutiva. Los problemas de ambigüedad, sinonimia y homonimia no se dan en el texto, pero sí en la oración. "Sólo en el texto pueden describirse la mayoría de los problemas como: coherencia de textos dialogados, la desambiguación de oraciones en un texto, la acentuación contrastada, la distinción de enunciados completos con relación a los no completos, descripción de pronombres, artículos, tiempos verbales, etc..." (T.A. Van DIJK) (12).

Una teoría que se basa en la distribución de los elementos lingüísticos dentro de las relaciones sintagmáticas y que, mediante ella, induce las clasificaciones paradigmáticas de esos elementos, también nos ofrece una explicación limitada de la lengua, puesto que como la anterior, ha partido en su segmentación de una limitada realidad en cuanto a la existencia de la lengua: la oración y la palabra. Ambas teorías sólo nos pueden dar una parcial significación, significado y distinción de los elementos lingüísticos, porque de la limitación que en la realidad lingüística han partido no pueden llegar a la inducción de un sistema que pueda explicar toda la realidad lingüística. Una teoría que trate de explicar una lengua, cuando tal teoría ha sido inducida de sólo análisis de oraciones y palabras, no puede explicar la finalidad última

00000053

y razón de ser de la propia lengua cuando comunica referencias concretas para obtener "utilidades" directas en una interlocución, donde se da el mensaje lingüístico como texto."Cependant, cette même diversité peut être considérée comme l'objectif principal de la pensée linguistique internationale dans ses efforts pour dépasser le modèle saussurien de la langue considérée comme un système statique et uniforme de règles obligatoires et d'un code diversifié, convertible et adaptable aux différentes fonctions du langage et aux facteurs d'espace et de temps tous deux exclus de la conception saussurienne. Tant que cette conception étroite aura ses adeptes, il nous faudra répéter inlassablement que toute réduction de la réalité linguistique peut aboutir à des conclusions scientifiques précieuses à condition de ne pas prendre le cadre volontairement restreint de la besogne expérimentale pour la réalité linguistique totale" (R.Jakobson) (13).

Si, como ya ha ocurrido, se combinan y relacionan, mediante procesos generadores y de transformación, ambas teorías, tampoco se obtiene otra que explique la totalidad del sistema lingüístico como sistema de comunicación, puesto que, aun obteniendo las ventajas de las dos como unidas, adolece también de las limitaciones de cada una de ellas. También parte, como ellas, en el análisis de los procesos generadores y transformativos de la unidad oración en su punto de observación de la Estructura Superficial a la Estructura Profunda y viceversa.(14).

Las tres teorías existentes sobre la lengua han formalizado su objeto a partir de una reducida existencia del objeto. Esto justifica su propia limitación en cuanto a la posibilidad que ofrecen para explicar la lengua como sistema de comunicación. Teoría clasificadora, teoría distribucional, teoría operacional de la clase a la distribución generando

00000054

mediante transformaciones; todas ellas, al partir de la oración, se han incapacitado para explicar el texto y se han negado a decir algo sobre la verdadera razón de ser del sistema de la lengua, su finalidad última: comunicar valores referenciales y pragmáticos que sólo se dan como tales en la interlocución del texto.

Ante estas limitaciones, tenemos que dudar de una Teoría Lingüística que haya sido inducida del análisis de la oración y debemos pasar a una Gramática del Texto, porque el sistema lingüístico como distinción, significado y significación, debe ofrecer al individuo que usa la lengua los mecanismos, procesos y operaciones suficientes como para construir, a partir de la Gramática de la Oración, comunicaciones en los textos. Como dice Dressler en 1972: "Los diferentes elementos por medio de los cuales el lingüista intenta inducir una teoría lingüística, que explique todos los hechos de una lengua, al final, se definen todos por referencia al modelo central de la comunicación" (15). Es decir, a partir del texto y no de la oración.

Hoy cada vez se sitúa más como punto central de la teoría lingüística, la noción de texto, como signo lingüístico primario, unidad fundamental de la lingüística. Se sostiene la tesis de que una Gramática Textual explica más adecuadamente los fenómenos sistemáticos de una lengua natural describiendo y explicando mejor los hechos lingüísticos, e induciendo generalizaciones más relevantes que lo que nos ofrece la Gramática de la Oración. "Es natural que el estudio de la comunicación se enfrente primero exclusivamente con el codificar, segundo con el descifraje, antes de concentrarse, al fin, sobre la unidad y la unión relacionada de estos dos estados en la praxis del lenguaje en y como comunicación lingüística" (T. Van Dijk) (16).

00000055

En el desarrollo de este epígrafe hemos pretendido resaltar el hecho de que las unidades lingüísticas, tal como se consideran hoy, son insuficientes para explicar el sistema lingüístico como organización que pretende comunicar. Es decir, nos permitimos dudar de la Gramática de la Oración (en su teoría clasificadora, distribucional y generativo-transformacional) como suficiente para explicar la totalidad del sistema lingüístico y pensar en la necesidad de investigar en una Gramática del Texto. Defendemos que el texto es una unidad lingüística y pensamos que el individuo no puede comunicar lingüísticamente cuando sólo conoce los valores de la lengua, inducidos de una descripción que parte de la Oración y/o Palabra. Pensamos que requiere, además, otro saber: el de aplicar estos valores de significación lingüística (palabra, oración, fonema) según una finalidad pragmática de uso concreto, a un acto de comunicación existente únicamente en el texto. "El concepto de competencia lingüística de Chomsky deberá abarcar también esas condiciones que actualizan los mecanismos que permiten al individuo construir enunciados, actos individuales de palabras que tienen una organización en el texto" (Herbert E. BREKLE) (17). Todavía con más precisión dice SIMONIN-GRUMBACH, J.: "Il faut donc que la linguistique se donne les moyens de rendre compte des opérations qu'effectue un sujet parlant pour produire un énoncé, et de la façon dont on peut reconstruire, à partir des traces ambiguës des énoncés, les opérations qui lient les énoncés aux sujets qui les ont produits. C'est à cette condition que la linguistique pourra véritablement devenir une science du langage, et pas seulement une grammaire" (18). Sobre un orden de reflexión más amplio E. BENVENISTE dice al respecto: "Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un au-

00000656

tre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours"(19). Con relación al objeto de la lingüística también R.JAKOBSON nos dice algo en esta línea: "La linguistique et les sciences qui lui sont apparentées traitent principalement du circuit du discours et des formes analogues d'intercommunication, c'est-à-dire des rôles complémentaires de l'émetteur et du destinataire qui donne une réponse soit explicite soit au moins muette à son interlocuteur."(20).

Ateniéndome a todo lo anteriormente expuesto intentaré describir el corpus a partir de su existencia real, como discursos acabados, presentes en cada uno de los 50 textos analizados. A ello nos anima una de las preocupaciones más recientes de la ciencia lingüística que consiste en buscar una metodología para observar las producciones y los procesos de producción lingüística de los sujetos hablantes. Las técnicas del "análisis del discurso", rama reciente de la lingüística y de la sociolingüística, constituyen uno de los métodos más interesantes en este sentido. La primera dificultad con la que uno se enfrenta es la de interesarse por el estudio de la lengua bajo una perspectiva nueva, al tener que analizar la actualización del lenguaje en el individuo. En efecto, desde Saussure hasta recientemente, las investigaciones de la lingüística se han referido esencialmente sobre el funcionamiento y la gramática del lenguaje en el plano de la "lengua". El estudio del "habla", es decir, del discurso del individuo en su situación espacial y temporal concretos -lingüística de la Enunciación-, no ha aparecido sino al final de la década de los sesenta, por lo complejo del mensaje al comprender esas variables. Esta penetración en la investigación directa sobre el discurso, nos dará técnicas de aproximación al enunciado para compren

00000057

der mejor el mecanismo del lenguaje y de la comunicación. Estas técnicas nos permitirán saber no solamente lo que dice, sino, sobre todo, cómo se dice. Por eso nosotros estudiaremos el corpus como discurso, haciendo un análisis de los textos y de los enunciados que nos permita una aproximación mayor hacia el lenguaje concreto del niño en cuanto que comunicación realizada en su situación escolar. Todo ello nos servirá para ofrecernos, en última instancia, las diferencias significativas que puedan advertirse entre el lenguaje del niño de 4 años y el de 8 años, dentro de una misma situación y con homólogos temas.



00000058

NOTAS

- (1) "Toute analyse syntaxique suppose une conception de la langue, une manière d'envisager le processus de la communication". CORBEIL, Jean-Claude: Les structures syntaxiques du français moderne, Paris 1971, p. 11.
- (2) "... démontre au linguiste la nécessité de reconnaître des faits linguistiques (dépendants donc du principe de pertinence) inexplicables, et qui ne seraient explicables que grâce à une extension de la théorie vers le "texte" (discours) ou vers les fonctions de communication (illocution/perlocution, par exemple). CHABROL, Claude: Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, pp. 9-10.
- (3) "Etant donné que la phrase est une partie d'un texte et puisque le texte est un objet légitime de la linguistique, toute description de phrases doit être intégrée dans une description de textes". DIJK, T. A. van: "Grammaires textuelles et structures narratives", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 185.
- (4) "Les idées qui ont mené à des tentatives d'élaborer une grammaire textuelle viennent de divers côtés. Déjà certains linguistes structuralistes, notamment Harris et Pike, avaient compris que phrases d'un énoncé font partie d'un discours cohérent. La fameuse "analyse du discours", élaborée par Harris, était le résultat direct de ces réflexions". DIJK, T. A. van, op. cit., p. 182.
- (5) JAKOBSON, R.: "La linguistique", en Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, première partie: Sciences sociales, Mouton/Unesco, 1970, T.I, p. 528.

00000059

- (6) JAKOBSON, R.: "La linguistique", op. cit., T. I, p. 528.
- (7) CHABROL, Claude: op. cit., p. 10.
- (8) CHABROL, Claude: Op. cit., p. 8.
- (9) "... avec Van Dijk ou Lang... réaffirmer l'existence de deux niveaux différent et bien distincts, celui de la phrase et celui du texte". CHABROL, Claude: op. cit., p. 10.
- (10) ADAM, Jean-Michel: Linguistique et discours littéraire, Paris 1976, p. 195.
- (11) SPILLNER, Vernd: Lingüística y Literatura, Madrid 1979, p. 181.
- (12) DIJK, T. A. van: op. cit., p. 185.
- (13) JAKOBSON, R.: op. cit., T. I, p. 517.
- (14) "Avec le développement de la grammaire générative et l'apparition de modèles rivaux, nous remarquons le besoin toujours plus grande d'exprimer des régularités qui dépassent les limites des notions de le désir d'élaborer des structures profondes de plus en plus abstraites et éloignées des structures de surface correspondantes. Mais en recherchant des structures profondes toujours plus abstraites, on ne réussit pas à saisir le vrai problème qui n'est pas simplement d'établir de nouvelles structures profondes, mais plutôt de corréler certaines régularités avec leur finalité de communication". SEILER, Hansjakob: "Le principe de concomitance", en Langue, discours, société, Paris 1975, p. 167.
- (15) DRESSLER, W: Einführung in die Textlinguistik, Tübinga, pp. 1-3.
- (16) DIJK, T. A. van: op. cit. (1972).
- (17) BREKLE, Herbert E.: Sémantique, Paris 1972, p. 95.

00000060

- (18) SIMONIN-GRUMBACH, Jenny: "Pour une typologie des discours", en Langue, discours, société, Paris 1975, p. 118.
- (19) BENVENISTE, Emile: Problèmes de linguistique générale, Paris 1966, p. 129.
- (20) JAKOBSON, R: op. cit., T. I, p. 528.

00000661

## 2.2.- EL TEXTO.

### 2.2.1.- El concepto de texto.

Uno de los primeros en hablar de la lingüística del texto ha sido E. Coseriu : "En cuanto al hablar kat'ergon, no puede haber un punto de vista propiamente universal, pues, se trata siempre de productos particulares: a lo sumo, pueda hablarse de la totalidad de los textos. En lo particular , el hablar como producto es, justamente, el texto. Existe una lingüística del texto, o sea del hablar en el nivel particular que es también estudio del discurso y del respectivo "saber"...El hablar como producto es, justamente, el texto" (1). Definición ésta que indica la totalidad de los textos al realizar la actividad de hablar; pero que no nos dice nada sobre lo que es un texto en particular.

En lo poco que se lleva del estudio de la gramática de texto se pueden advertir tres fases sucesivas, donde se nos ofrece los correspondientes conceptos que se han tenido sobre el texto.

Primera.- La unidad de la lengua es la oración y el texto se considera como el resultado de la yuxtaposición de oraciones, o sea que el texto viene a ser como el resultado de una expansión de la oración. Z.Harris fragmenta el texto en oraciones nucleares que se expansionan mediante transformaciones. Ha resultado insuficiente esta situación del texto en la teoría lingüística.

Segunda.- La Gramática del Texto se constituye a partir del análisis de un corpus sobre hechos gramaticales y semánticos (por ejemplo la pronominalización como constituyente de un texto). Presenta el texto como "una construcción sintagmática del sistema paradigmático de la lengua" (Hjelmslev). En esta perspectiva la delimitación entre texto, corpus y discurso no queda suficientemente establecida.

Tercera.- Parte del texto como unidad "lingüística superior" de cuyos análisis puede inducirse una Teoría Textual (Petöfi, Rieser,

00000662

Van Dijk, Dressler y otros). Esta fase concibe la teoría del lenguaje no como inducida a partir de la oración, sino a partir de los textos, como una superación de la teoría del lenguaje que se está basando en la oración. (2).

En el análisis de nuestro corpus nos situamos como punto de partida en la tercera fase. Al realizar la descripción del corpus en el plano I (nivel de comunicación cuya unidad es el texto), tuvimos que familiarizarnos antes con la situación que existe sobre la teoría del texto en la actualidad. Aunque sólo haya sido por parciales traducciones realizadas del Alemán al Francés, hemos tomado algún contacto con uno de los núcleos importantes de lingüistas que más sistemáticamente han impulsado el estudio sobre la Gramática del Texto. (3). Escogimos como autores que han dado gran incremento a los estudios sobre el texto en Europa a: Bierwisch, Motsch, Isemberg, Laus, Kumer, Petöfi, Riesser. Entre los autores italianos me he detenido con preferencia en B. Garavelli Mortara, en su libro "Aspetti e problemi della linguistica testuale" (1974). Dressler, Irena Bellert en especial sobre la coherencia textual en la perspectiva de la presuposición y de la pronominalización. Zolkövkij, Mel'čuk Larin, rusos, se ocupan también de la Gramática del Texto al tratar problemas sobre la traducción automática, en la lexicología de la gramática formal. En EE UU. tenemos muy en cuenta a K.L. Pike para quien el lingüista debe comenzar su base por la descripción de la estructura textual normalmente dejada para estudios literarios y estilísticos. Un texto, para él, es una estructura "sui generis" que va orientada en relación explícita con el proceso de comunicación, con el contexto verbal y no verbal y con la situación espacial y temporal de los interlocutores. Pike ha sido el que más me ha animado a plantearme la necesidad de describir el corpus a partir del plano I (nivel de la comunicación, el texto). Con sus lecturas me reafirmé en la convicción de que la teoría lingüística debe inducirse del texto, de la totalidad de los procesos que originan los textos, como estudio del discurso, dentro de la realización individual y en las circunstancias particulares de cada comunicación. Recordamos también la escuela de los formalistas rusos, la actividad del Círculo Lingüístico de Praga y de Copenhague, sobre todo Mjelslev, quien considera el texto como una cadena sintagmática que se puede expandir indefinidamente. (4). En la teoría del análisis de la estructura narrativa,

00000063

texto y enunciación se ha seguido los artículos de Greimas, Barthes, Todorov, Lotman y el "Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage". También en esta misma línea se ha tenido en cuenta de un modo muy especial los grandes trabajos sobre enunciación de E. Benveniste.

Al intentar observar la relación existente entre las partes textuales, por una parte, y entre los enunciados, por otra, fué necesario recurrir a los estudios realizados en Praga por el grupo de funcionalistas Dnes, Palek y Firbas, en especial sobre la consideración del aspecto herpersintáctico, en el estudio de las relaciones entre las oraciones.

Mención aparte, en cuanto a nuestra consideración y ayuda, nos merecen unos cuantos artículos de A. T. Van Dijk, publicados en varios libros, ya que a través de su pensamiento sobre la teoría del texto se nos han aclarado muchos problemas sobre la descripción del corpus a nivel de texto (plano de comunicación -I-). (5).

Con igual apreciación hemos tenido siempre presentes los trabajos publicados por la Universidad de Metz en "Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, II", particularmente los de A. Culioli (6), Jean-Blaise Grize (7) y J. P. Descles (8).

Exponemos a continuación las definiciones que con más frecuencia vienen ofreciéndose desde el comienzo de estas preocupaciones sobre la extensión del objeto lingüístico hacia la descripción del texto con la intención de precisar, según las distintas opciones, nuestra postura.

Desde las acepciones más generalizadas hasta las más concretas, desde las más alejadas a las más próximas a nuestro pensamiento, se ofrece un panorama todavía exiguo acerca de lo que se entiende por texto. Abundan demasiado las varias acepciones que se atribuyen al texto. "Precisamente la lingüística del texto podría contribuir a una determinación exacta del concepto de texto empleado no pocas veces de diferente manera". (9).

Advertimos tres fases diferentes en el intento que se ha realizado para aprehender la realidad del texto como unidad de la lengua. (10).

00000064

Primera fase.- Se considera el texto como cuadro general de la descripción lingüística. Para llegar a esta situación de reflexión sobre la lengua como objeto de investigación, ha sido necesario detenerse en la lengua como sistema mediador de comunicación humana. Es decir, hablar de la lengua desde la perspectiva en que consigue su último y fundamental objetivo: COMUNICAR.

En esta tensión teórica se encuadran las siguientes definiciones del texto, donde se acentúa el hecho de que la investigación lingüística debe tomar como punto de partida y área de trabajo el texto.

"El hablar como producto es justamente el texto" (E. Coseriu) (11).  
"Es una categoría de base en la filosofía del lenguaje y de la lingüística, que requiere un método de análisis orientado hacia la comunicación". (S. J. SCHMIDT.) (12).

"On appelle texte l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse" (Dubois, J.) (13).

"El texto aparece (desde el punto de vista lingüístico) como un cuadro distribucional para los constituyentes textuales" (Harris) (14).

"Le texte est une catégorie de base de la philosophie du langage et de la linguistique qui appelle une méthode d'analyse orientée vers la communication". Y más adelante, "Le texte apparaît -du point de vue linguistique- comme un cadre distributionnel pour des constituants textuels" (J. S. Schmidt) (15).

"Unidad superior de la lengua" y el mismo autor también, "Signo lingüístico primario. Unidad fundamental, natural objeto de la lingüística" (W. Dressler) (16).

00000665

La constante que se advierte en todas estas definiciones es que el texto coincide con el concepto de "corpus" lingüístico del que hay que partir para un análisis sobre la lengua. Pero el concepto del corpus lingüístico es mucho más extenso que el del texto; un corpus lingüístico suele estar normalmente constituido por más de un texto. En nuestro caso el corpus lo constituyen 50 textos.

También se advierte en esta primera fase un intento casi generalizado de situar el texto como unidad fundamental dentro de la totalidad de un sistema lingüístico, en cuanto que se realiza como sistema mediador de comunicación.

Segunda fase: Se describe externamente la unidad texto. Advertimos en esta fase ciertas características y peculiaridades externas sobre esta unidad que pueden, en principio, ayudarnos en el momento de la segmentación de los textos, dentro de la totalidad del corpus. Benveniste es el primero que nos propone la hipótesis siguiente: "En un enunciado largo, constituido por una serie de oraciones, la oración es la unidad mínima del discurso". (17). El enunciado queda definido como "una serie de oraciones" y el discurso tiene el valor de corpus para el análisis lingüístico, donde la oración es la mínima unidad. Efectivamente, un enunciado puede estar constituido por una oración o varias oraciones; un enunciado puede constituir un texto, pero el enunciado no es el texto, ya que este puede estar constituido también por más de un enunciado.

En esta misma línea define el texto Hjelmslev como "Un enunciado cualquiera, largo o breve, moderno o antiguo, escrito o hablado". (18). „

"El texto puede coincidir con una oración como con un libro entero" (Dubois, J. en el Dictionnaire de Linguistique).



00000056

Le texte "devient discours lorsque l'on peut formuler de règles d'enchaînement des suites de phrases" (J. Sumptf et J. Dubois).(19).

El texto normalmente tiene más de una unidad de entonación. Ya que la unidad de entonación operacionalmente define la oración completa, delimitando el contexto menor (microestructura) del análisis gramatical, podemos decir que las unidades del nivel del texto constituyen el contexto mayor (macroestructura) del análisis gramatical. (20). El enunciado también puede comprender más de una unidad de entonación oracional, como el texto puede estar formado por más de una enunciación. El texto se suele caracterizar por un orden de sucesión en las oraciones: oración u oraciones iniciales, oración (es) interior (es), oración (es) final (es).

Si se distingue en la oración (contexto menor, microestructura) los componentes fonológicos, sintácticos y semánticos, también deberá el texto (contexto mayor, macroestructura) estar constituido por estos componentes, sólo que situados en un plano superior. Así también podrá advertirse en el texto: un aspecto verbal, que comprende todos los elementos propiamente lingüísticos de todas las oraciones que componen el texto; un aspecto sintáctico que se refiere a las relaciones mantenidas entre las oraciones (períodos y secuencias, o bien un grupo de oraciones); y un aspecto semántico, producto complejo del contenido semántico de todos los elementos lingüísticos que tiene el texto. En definitiva esta apreciación de los constituyentes de la unidad texto nos aporta los constituyentes propios del signo lingüístico. Por lo tanto, como signo lingüístico que es, admitirá esta triple descripción: en su significante, lo que se viene llamando desde siempre RETÓRICA; en su sintaxis o NARRATIVA, y en su significado o TEMÁTICA.(21).

00000067

Como unidad lingüística el texto, al igual que la oración, el sintagma, la palabra, el monema y el fonema, existirá en su doble realidad de "lengua" y "habla". Se presentará como un texto concreto en el aquí y el ahora, o sea todos y cada uno de los textos que constituyen el corpus del análisis. En nuestro caso se concreta en los 50 textos que nos ofrecen la manera propia de componer que tienen los niños de 4,5,6,7 y 8 años de Madrid y en los años 71, al hacer su discurso en una situación escolar. Nos interesa, en nuestro propósito, no qué es lo que dicen, qué es lo que comunican con sus textos, sino únicamente cómo hablan, cómo comunican, la manera concreta en que están realizados sus textos. Nos proponemos la descripción de las estructuras de los textos analizados con el fin de observar las diferencias significativas que puedan encontrarse en el habla de las distintas edades de los niños.

Tercera fase.- Se intenta describir la realidad interna del texto. Parece poco probable que la producción y la percepción de un texto se opere mediante una concatenación no regulada de enunciados y oraciones aislados. Las definiciones de texto que a continuación proponemos intentan resaltar este hecho y precisar más o menos, bajo qué reglas o relaciones se conexionan las oraciones para constituir el texto.

En esta fase de reflexión sobre el texto se ha buscado aislar y diferenciar los caracteres internos de esta unidad lingüística. Se pretende dar contestación a las preguntas como: ¿En qué consiste esta unidad?, ¿Qué propiedades tiene?, ¿A qué reglas obedece la coherencia textual? ¿En qué consiste esa competencia textual que cada individuo debe poseer para realizar sus textos?

00000068

Así pues, en una perspectiva que intenta decir algo sobre la realidad interna del texto encontramos las siguientes definiciones.

"El texto se define por su autonomía y por su acabamiento"(21).

Para Harris el discurso es un enunciado largo, es decir, una sucesión lineal de oraciones que constituyen un conjunto cerrado, en el que se podrá poner en evidencia una cierta estructura que encadena los elementos. (22). El discurso será, pues, equivalente a texto, a enunciado, en el sentido de una estructura cerrada, acabada, en donde todos los elementos (oraciones, sintagmas, etc.) son definidos por el conjunto de sus relaciones lineales. Nos proporciona una visión de las unidades en el nivel de comunicación, que se ajusta del todo a la metodología distribucional, según un estudio puramente formal, en el que el sentido, el emisor y la situación se excluyen totalmente.

En una postura diferente, adoptada por las escuelas europeas, el discurso es el enunciado considerado desde el punto de vista de los mecanismos y procesos de su funcionamiento en la comunicación. O bien, se le suele tomar también como acto dinámico de producción de un enunciado, por un locutor determinado, en una situación localizada, acto que R. Jakobson y E. Benveniste han denominado enunciación, por oposición a enunciado (texto objeto). Trasladando este concepto de enunciado al texto, e insertándolo en el proceso comunicativo, podemos definir el texto, en la línea de Harris, como la "reagrupación de elementos lingüísticos que se organizan como un todo acabado de comunicación lingüística" (23). El texto será el resultado de la actividad desarrollada durante un proceso comunicativo, expresado por medio del sistema de la lengua.

"...Les locuteurs parlent moins par mots ou phrases que par énoncés-textes, et, donc qu'un texte est lié à un ensemble de règles régissant sa

00000069

production comme acte de discours ayant pour fin la communication".(24).

A nuestro entender, en esta primera acometida a la interioridad del texto se ha extraído como peculiar al texto la idea de que constituye un todo acabado y organizado.

En el deseo de penetrar con mayor profundidad en ese todo cerrado y acabado, que es el texto, se insiste sobre otro carácter que ya está implícito en el anterior (organizado) y que es la coherencia, obtenida por la relación establecida entre todos sus elementos o contrada por todos ellos. "Intuitivement on devrait percevoir une cohérence textuelle supérieure intégratrice". (25). "Así, Brinker en conexión con Isen berg y Steinitz entre otros, define el texto como secuencia coherente de oraciones, partiendo de "... designar la oración como la pequeña pieza del texto, que está marcada por el punto, el signo de interrogación o de exclamación y la escritura en mayúsculas que le sigue como una unidad relativamente independiente". Esta definición, en primer lugar, es circular porque el texto es explicado por la oración y la oración, entre otras cosas por el texto". (26),(27),(28).

Insistiendo en la misma consideración de la coherencia, desde distintos aspectos, se vienen ofreciendo definiciones del texto que abarcan su realidad interna, pero desde la coherencia como núcleo .

"Una estructura cerrada, acabada, cuyos elementos quedan definidos por el conjunto de sus relaciones" (Geneviève Provost-Chauveau) (29). "La coherencia textual que se manifiesta en la cohesión semántica de los enunciados. El medio por el cual se suele atar esa coherencia semántica es la variedad de la recurrencia." (Dressler). (30). "

En Van Dijk la unidad del texto viene dada por las relaciones entre oraciones, relaciones que se reconocen en la estructura superficial,

00000070

en los fenómenos como la sustitución, la coocurrencia, la repetición, paráfrasis, fenómenos mediante los cuales se manifiesta la cohesión semántica del texto.

Estas relaciones, que aseguran la unidad del texto, pueden ser de tipo temático o de significado, narrativo o de orden sintagmático, retórico o de significante.

La gramática textual deberá tener capacidad para describir los elementos y relaciones que sobrepasan los límites de la oración. Tales relaciones aparecen como observables en la superficie del texto y constituyen la estructura global del texto, gracias a la cual se asegura la coherencia temática en el texto. Estas relaciones nos permiten:

1.- Distinguir en una secuencia de oraciones, una oración independiente sintácticamente de otra u otras y las condiciones para que coexistan en el texto.

2.- Establecer si el orden de dos o más oraciones es pertinente o no para constituir un texto.

3.- Verificar que dos o más oraciones gramaticalmente aceptables como aisladas, no producen un sentido si se combinan entre sí, sobre todo, cuando se trata de oraciones que pertenecen a textos o enunciados diferentes.

¿Cuál es la propiedad que debe tener el texto para ver si varias oraciones agrupadas pueden o no constituir un texto? Es la coherencia textual que se manifiesta en la cohesión semántica de los enunciados. Pero tal cohesión semántica se obtiene por medio de los distintos procedimientos de "la RECURRENCIA (31) : la repetición (de palabras, morfemas, oraciones...), la paráfrasis (amplificativa o reductiva).

El procedimiento de la recurrencia tiene en común la introducción

00000071

de unos mismos elementos en enunciados diversos con el fin de obtener la cohesión semántica y servir de soportes a la correferencia (32) (referencia, relación directa o indirecta de los lexemas con el mundo extralingüístico). La correferencia se manifiesta, sobre todo, por medio de los procedimientos anafóricos y catafóricos.

Una consideración referencial no es, por sí sola, suficiente para darnos la descripción fundamental del texto. Requiere, además, la consideración pragmática. Parece imposible decir algo sobre el concepto de texto sin que, explícita y/o implícitamente, se tenga en cuenta que tal unidad es parte que en sí asume el proceso comunicativo, porque él tiene todos los elementos lingüísticos necesarios para actualizar una acabada comunicación. Al resaltar que el texto es, sobre todo, comunicación, se manifiesta otra propiedad del texto, que sólo en los últimos años está acentuando su importancia cara a la descripción del objeto lingüístico. Se trata del elemento fundamental de toda comunicación, la pragmática. El texto es la unidad que consigue una comunicación total, acabada, donde se da un elemento imprescindible: una información para provocar un efecto en el receptor. (34). Schmidt nos dice a este respecto, desde el punto de vista de la filosofía del lenguaje que el texto "es como el rastro de la intención concertada en el locutor de comunicar un mensaje y de producir un efecto. (35). Parece que la organización del texto se adecua, a los imperativos pragmáticos de la interlocución, para ser apropiada su información a la situación y al contexto comunicativo.

La introducción de oraciones y sintagmas con sus determinados rasgos gramaticales está condicionada, en último término (lo que requiere un último análisis) a las condiciones pragmáticas, a las que neces-

00000072

riamente hay que recurrir para decidir sobre la "presencia de los referentes del discurso en el mundo". Esta condición pragmática sirve, sobre todo, para explicar el comienzo del texto, la introducción de las primeras oraciones, porque el hablante asume (pragmáticamente) aquello que el oyente conoce sobre el objeto al que se refiere cuando realiza su texto. De ahí que el texto venga a ser una estructura "sui generis" que se sitúa en la relación explícita con el proceso comunicativo, con el contexto (verbal y no verbal) y con la situación interlocutiva, de tal forma que provoque una respuesta en el receptor. "Se puede describir la producción del texto como un proceso de decisiones, en el que las etapas individuales están reguladas por la intención dominante de comunicación o de producción de un efecto (la intención del locutor)"(J. S. Schmidt). (36)

El texto, pues, además de realizarse según una necesaria coherencia semántica requiere también que esa aceptable, según lo apropiado y adecuado de esa coherencia semántica a la situación comunicativa de los interlocutores. Esta propiedad parece que sólo puede analizarse dentro de la teoría pragmática.

Por lo tanto, para que el niño haga un texto, que comunique en lengua española, debe conocer las reglas requeridas para obtener coherencia semántica y aceptabilidad pragmática en el uso del español de los años setenta y dentro de una situación escolar. Los textos de nuestro corpus se realizan bajo estas condiciones pragmáticas. Para ello postulamos que estos niños no sólo tienen que saber hacer oraciones completas, sino que "además deben poseer también un conocimiento de las reglas de uso, es decir, una competencia comunicativa."

Parece demostrado que la descripción fonológica, sintáctica y semán-

00000073

tica de las oraciones puede proporcionarnos los criterios formales de gramaticalidad; pero estos componentes no son suficientes como para predecir de una manera satisfactoria la aceptabilidad ideal de un enunciado en los procesos comunicativos del discurso. Necesitamos, además, un conjunto de reglas que determinen los criterios formales de aplicación (adecuación) de las oraciones completas, de los enunciados a las situaciones concretas dentro de las que se actualiza el texto (Van Dijk) (37).

Saber utilizar estas reglas supone poseer la competencia textual o tener capacidad para producir locuciones que no sólo sean gramaticales, sino, lo que aún es más importante, que sean adecuadas al contexto en el que se producen. Es decir, los niños para hacer sus textos deben haber aprendido la capacidad para usar las oraciones (más o menos gramaticalmente bien realizadas) con una reglamentación apropiada al contexto interlocutivo para que sean aceptables. En definitiva, deben poseer la competencia comunicativa (macroestructura) que les permita realizar textos, dentro de la cual actualizarán, subordinadamente, su competencia oracional (microestructura). La unidad de la competencia textual (macroestructura) es el texto. La unidad de la competencia oracional (microestructura) es la oración.

El texto, unidad lingüística de la macroestructura, existe en potencia como unidad abstracta del sistema lingüístico. También existe como realidad concreta, observable y delimitable (enunciado o enunciados como discurso concluso y organizado). Siguiendo la dicotomía de "lengua" y "habla", ambas consideraciones, necesarias y dialécticamente interdependientes dentro de una única existencia de la lengua, son denominadas respectivamente:



00000072

Emico (el texto potencial). Adaptación del inglés "emic", acuñado de Pike en su "phoemic", se refiere a los datos pertinentes, que tienen relevancia en el interior del sistema estudiado.

Etico (es el texto realizado). Adaptación del inglés "etic", de phonetic, que se refiere a los datos objetivos, registrados sin distinciones de relevancia. (38)

J. Kristeva llama Genotexto al Emico y Fenotexto al Etico. (39)

Como vemos, se parte del modelo teórico que se viene aplicando a todo sistema social a partir de la antinomia de F. Saussur. En concreto se calca la diferencia advertida en el análisis del sonido como:

Fonema (constante) ----- Fonología ----- Langue ----- Emico.

Alófono (variante) ----- Fonética ----- Parole ----- Etico.

Tanto Pike como J. Kristeva sitúan el texto como unidad lingüística dentro de la teoría generativo-transformacional, lo que supone una superación de la primera fase estructural acerca de la reflexión sobre la lengua como ciencia que ya ha aislado su objeto. Esta primera fase consiguió ofrecernos una descripción estática del objeto lingüístico para, a partir del monema y la oración como unidades de análisis, obtener una clasificación paradigmática y una distribución sintagmática de todos sus elementos, en un momento dado, según el orden obtenido a partir de la observación realizada sobre su distribución (la descripción de la sintagmática proporciona la ordenación y catalogación paradigmática). En esta primera fase no se habla de texto como unidad lingüística. Texto vale por corpus lingüístico. Se utiliza el enunciado con un valor parecido al del texto. Sólo recientemente en la década de los setenta, y a instancias del desarrollo descriptivo de la lengua a partir de la gramática

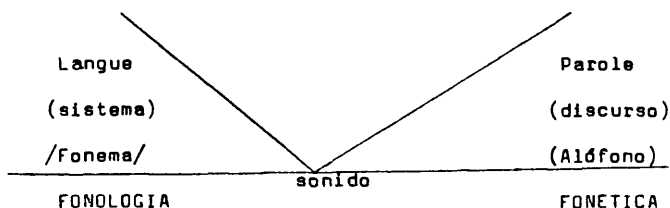
00000075

generativo-transformacional, (incluida ya la semántica), ha sido cuando ha comenzado la preocupación por el texto considerado como unidad lingüística.

En el esquema siguiente podemos ver la estimación que se hace del texto como unidad lingüística, siempre bajo el axioma teórico de la lingüística Saussuriana que analiza la lengua: 1/ como objeto aislado y social que existe en potencia -langue- y en acto -parole- (primera fase) y 2/ como objeto que existe en un proceso individualizado en el que se revisa ese transcurso de potencia a acto mediante las transformaciones, Chomsky (segunda fase).

Transpuestas estas ideas al clásico esquema de la lengua como sistema disponible y actualizado, quedan reflejadas las dos fases del modo siguiente:

ESTATICA.- 1/ fase del estructuralismo lingüístico:



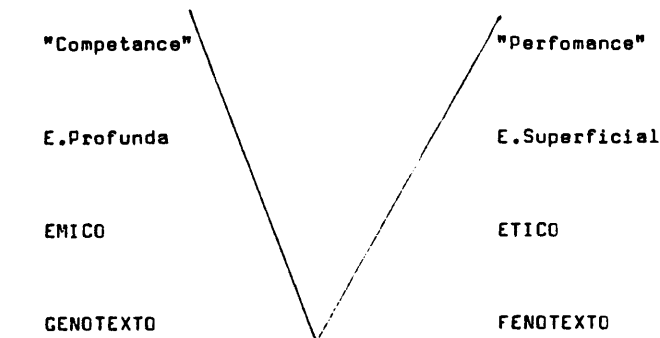
Unidades de descripción: monema, oración. Se describe un sistema lingüístico para obtener: 1/ la clasificación de sus elementos (relaciones paradigmáticas) en lo constante del sistema (langue)

2/ la distribución de sus elementos según las

00000076

distintas funciones dentro de la palabra y la oración (relaciones sintagmáticas) en la variación del discurso (parole).

DINAMICA.- 2) fase del Estructuralismo lingüístico:



Las unidades de descripción: la palabra con función, el sintagma y la oración. Y últimamente el texto.

Estas consideraciones nos han servido para obtener el concepto de texto que vamos a tener en cuenta cara a la descripción del corpus. Así contamos con las siguientes características recogidas ya en la presente exposición:

1.- El texto lingüístico se presenta en el aspecto temático, retórico y narrativo como un todo acabado, según el particular acuerdo de los interlocutores que lo construyen (Pragmática). Su extensión es variante, pudiendo realizarse con un sólo enunciado, formado por una o más oraciones completas, o con varios enunciados a la vez que pueden pertenecer a varias partes textuales. Los límites cuantitativos del tex-

00000077

to quedan establecidos por los interlocutores dentro de su situación comunicativa y según sus intereses pragmáticos. "Stop" puede ser un texto como lo es una novela.

Los cincuenta textos analizados son cada uno por sí sólo un discurso acabado, porque los locutores que intervienen al realizar el texto dan por terminada la red de relaciones que han construido en torno a la exposición de unas informaciones que les han servido, por necesidad o por juego, para comunicarse. Todos han participado en la elaboración de ese tejido que forma el texto como resultado de ir integrando un enunciado tras otro hasta dar por finalizada la tarea propuesta por los interlocutores para comunicarse entre sí. El resultado de todas esas tensiones comunicativas entre los locutores, expresadas por medio del lenguaje, queda cristalizado como un todo concluso en la constatación grabada y/o escrita del texto. "Texte veut dire Tissue... nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel" (Roland Barthes).(40).

2.- El texto lingüístico requiere coherencia semántica para los interlocutores que lo hacen o participan como ejecutores o receptores en su total elaboración.

Para asegurar esta cohesión semántica en el texto, los locutores ofrecen marcas lingüísticas (artículos, conjunciones, pronombres, etc...) por medio de las cuales expresan y reconocen, en la estructura del texto, las relaciones inter-enunciados e inter-oracionales que aseguran su cohesión. Los fenómenos como la sustitución, la co-ocurrencia, la presuposición (42) (presuposición referencial, que determina el valor de veracidad de un enunciado para los locutores, y presuposición se

00000078

mántica, además de la formación aceptable o no del enunciado según las condiciones pragmáticas de la comunicación), son manifestaciones de la cohesión semántica que existe entre las oraciones de un enunciado y entre los enunciados que componen el texto.

Mediante la presencia de estas relaciones inter-enunciados e inter-oracionales podemos advertir en una serie de enunciados y/u oraciones si el orden de dos o más enunciados y/u oraciones es pertinente o indiferente para la constitución del texto, así como si dos o más enunciados y/u oraciones gramaticalmente aceptables aisladamente, tienen o no sentido al combinarse.

3.- Para que una o más oraciones constituyan un texto, tienen que estar actualizadas dentro de un proceso comunicativo, en el que se dé unidad interlocutiva para asegurar la "común-unión" en el contexto situacional (espacio y tiempo de locución) verbal y no verbal, entre los interlocutores que hacen el texto. Es decir, que cuanto hablan los interlocutores en un texto, éste se encuentre inserto en los mismos tiempos de producción y de recepción (idéntico dominio modal). "La modalidad es, sin duda, otra condición de la identidad referencial para los interlocutores del texto" (Gice Garavelli Mortara) (43). El contexto y la situación son las características decisivas en toda actividad de un lenguaje natural. Si el lenguaje se emplea para comunicar, sólo en el contexto y en la situación es donde el uso simbólico de los signos puede ser interpretado referencialmente. Entendemos por contexto "el conjunto de circunstancias extraverbales que rodean el discurso o se conocen por los interlocutores y las palabras que se han dicho antes" (E. Coseriu) (44).

00000079

4.- La construcción del texto requiere, por última, una regulación establecida por la intención de comunicación entre los interlocutores o de producir un efecto pragmático de adhesión o rechazo, de conformidad o disconformidad, aparte de la necesaria presuposición comunicativa compartida por los que participan en la elaboración del texto (45).

El texto habrá conseguido la finalidad que el locutor ha pretendido para el receptor si puede éste cumplir una función dentro de las reglas del juego en que ocurren los actos de comunicación que establece el texto.(46).

Tendremos, pues, en cuenta el hecho del que el texto, como unidad mediadora de comunicación entre locutor/es y receptor/es, cumplirá su total función cuando reúna las condiciones organizativas suficientes como para asegurar estas características:

1.- Que el texto haya sido el resultado de una elaboración, por parte del locutor/es, regida, primero, por su competencia gramatical (propia del sistema de la lengua), asegurando así la gramaticalidad de los enunciados y de las oraciones del texto en el momento de su dicción. Es decir, el locutor/es codifica (proceso onomasiológico) su texto según dos imperativos: uno, obedecer a las reglas comunes de aplicación de esta lengua al acto de enunciación y otro, cumplir las reglas que aseguran el adecuado encadenamiento de enunciados y oraciones que proporciona la acabada coherencia del texto.

2.- Que el texto haya sido el resultado de una elaboración, por parte del locutor/es, que se ha constreñido, desde su punto de vista, a las exigencias del receptor/es como para asegurar esa reacción que el locutor busca en el oyente/es. Esta reacción sólo se obtendrá si la or-

00000080

ganización del texto que el locutor/es ofrece está gramaticalmente bien hecha y es aceptable para el oyente en el momento de la construcción del texto, según el receptor/es (proceso semasiológico), dentro de una compartida presuposición pragmática.

En esta concurrencia de ambos procesos, como vías bajo las cuales se elabora el texto, el determinante máximo para su gramaticalidad y aceptabilidad lo constituye el proceso semasiológico según previsión del locutor/es. Esta previsión (y presuposición) que el locutor tiene del receptor ata su proceso de codificación del texto como para que sea gramaticalmente aceptable para el oyente con el fin de obtener así la reacción que de él se ha propuesto.

00000081

### 2.2.2.- Estructura del texto.

Al ser unidad del último plano de la lengua, el texto está compuesto por la articulación de varios elementos, según una determinada jerarquización. Situándonos en la perspectiva del texto actualizado (ético o fenotexto) en su estructura superficial, tenemos ya la tradicional subdivisión del discurso (con valor de texto) en períodos, grupo de períodos, párrafos, capítulos, etc. Esta apreciación nos proporciona la estructura externa de composición que se advierte en el texto. "El texto constituye una clase analizable en géneros, a su vez, divisibles en clases, y así sucesivamente hasta agotar las posibilidades de división" (47).

Según este proceder, hemos tenido en cuenta, al hacer la segmentación del corpus, que el texto puede comprender:

-Una o varias partes textuales.

Cada parte textual:

-Uno o varios enunciados.

Cada enunciado:

-Uno o varios párrafos o párrafos.

Cada párrafo:

Una o varias secuencias o alíneas.

Cada secuencia:

-Una o varias oraciones completas.

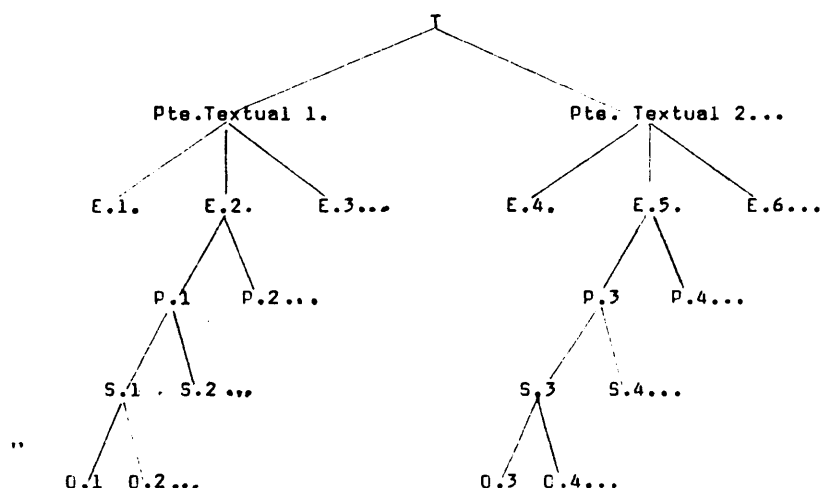


00000082

Se ha llegado a esta composición del texto ayudados por la misma práctica de la segmentación y guiados por criterios semánticos (Temática), sintácticos (Narrativa) y de significativa (Retórica). Las pausas, los cambios de enunciación de los distintos locutores y las disposiciones interlocutivas cambiantes, dentro de un mismo proceso comunicativo, también nos han auxiliado en el reconocimiento de esta ordenación en el texto.(48).

El texto, como unidad abstracta de la estructura profunda textual, o de la macroestructura, lo usamos casi siempre en cuanto que está realizado según diferentes expresiones en la estructura superficial, los textos actualizados. Pueden presentar la siguiente disposición, que es la que hemos adoptado ante la segmentación de los cincuenta textos analizados.

En esquema arbóreo ofrece la siguiente disposición:



00000083

La unidad compositiva del texto en cuanto discurso acabado es el enunciado, que, proporcionando parcial comunicación, constituye el texto, por sí sólo, cuando es el sólo discurso acabado, o combinándose con otros.

El enunciado es el elemento distribucional en la construcción del texto, - macroestructura- al igual que en la organización de la oración -microestructura- lo es el sintagma.

Al describir los textos pretendemos observar la estructura de los enunciados tal y como están presentes en cada uno de los 50 textos analizados. Veámoslo en un ejemplo:

Texto IV de las niñas de 6 años: 1) Se separan las partes textuales.

1ª Parte textual (comienza el proceso comunicativo con una serie de enunciados realizados por un mismo locutor) (L.1)

( A ver tú ¿qué haces un día de fiesta?)

Loc. 1, E-1 ¿Yo? pues irme al chalet y jugar y bañarme jugar con mis primas montar en bicicleta después pues... me voy al cine con mis primas y con mis primos después me voy a hacer guateques///

(¿ A qué?)

Loc. 1, E-2 - A hacer unos guateques ///

(¿ Cómo es eso? ¡a ver!)

Loc. 1, E-3 Pues que ponemos los discos y vienen todos los primos de arriba a nuestra casa a bailar y nos metemos allí todas las primas y yo ///

(¿ Y qué haceis?)

Loc. 1, E-4 Pues bailar comer cosas ¡Ay!..... ¡que ricas! pues después nos vamos al cine..... y después nos vamos a casa digo

00000084

después nos vámos a dar una vuelta y después nos....nos vamos a casa  
y nos acostamos ///

( ¿ Y te lo puedes pasar muy bien los días de fiesta ? )

Loc.1,E-5 - Sí ///

3ª Parte textual .( Dentro del mismo proceso comunicativo toda una serie  
de enunciados comienzan a realizarse por otro locutor principal (k. 2)

(Tú, cuéntame todo lo que haces durante el día )

Loc.2,E-1 -Pues primero me despierto.....

-----

-----

----- y cogemos la cartera y nos vamos,///

Loc +,E-2 - Yo no me pongo el abrigo ///

Loc 1,E-3 - Yo sí ///

Loc +,E-4 - Pues yo no es que hace un calor de espanto ///

Loc +,E-5 - Yo me lo dejo por las mañanas ///

Loc 1,E-6 - Y luego de venir al cole pues allí pues escribimos....

-----

-----

----- y esas cosas.

3ª Pte. textual ( El encuestador, dentro del mismo proceso comunicativo  
y ante el agotamiento de enunciados sobre la temática que acaban de  
desarrollar, propone otra temática para que realicen sobre ella  
nuevos enunciados, lo que crea una situación de relajo en los inter-  
locutores. Esta interrupción orienta su competencia comunicativa  
hacia otras posibles formulaciones )

(¿Y en los recreos? ¿A qué juegas?)

Loc. 1,E-1 - Bueno cada vez .....

.....

00000085

----- a muchas cosas.

( Dime en qué consiste cada uno de esos juegos)

Loc. 1, E-2 - Pues uno-----

-----

-----

dar vueltas y caminar.

(2) Se separan los enunciados (indicando su terminación mediante el signo diacrítico ///).

(3) Se separan los párrafos (mediante el signo diacrítico (/)).

(en los enunciados de este texto no hay ninguno que motive dos párrafos).

(4) Se separan las secuencias (indicando su terminación mediante el signo diacrítico //.).

(5) Se separan las oraciones (mediante el signo diacrítico /).

#### Estructura interna del texto:

Toda organización de un texto responde a un mecanismo lingüístico que cada hablante debe conocer, puesto que sólo por medio del texto consigue comunicarse con los demás y consigo mismo por medio del lenguaje. Por lo tanto, la estructura profunda del texto comprenderá los constituyentes necesarios para que todo proceso comunicativo contenga las propiedades globales y relaciones propias de la unidad discursiva, el texto. Y todos los hablantes conocerán y actualizarán esas relaciones y propiedades globales del texto.

Al ser el texto resultado de un proceso comunicativo acabado según criterio de los hablantes que lo construyen, se entiende que cumple las exigencias de una comunicación plena, total ( no información total) ante las necesidades comunicativas de los hablantes.

00000086

De ahí que la idea de totalidad sea esencial en la consideración del texto. El texto debe proporcionar una comunicación total para los actores del texto, puesto que es el resultado de un proceso de comunicación iniciado y terminado. Por el simple hecho de poner el dispositivo lingüístico en marcha para cubrir una necesidad comunicativa entre dos o más hablantes, ya se actualizan los elementos esenciales que hacen que el acto comunicativo realizado sea una comunicación total, sin que la idea de totalidad tenga que responder necesariamente a la mayor o menor extensión del acto comunicativo, o a la mayor o menor cantidad de información que el texto ofrezca.

Pero, ¿cuáles son los componentes necesarios para que el mecanismo lingüístico produzca un acto comunicativo, un texto?.

Tanto Van Dijk como Descles coinciden en atribuir al texto dos componentes: una parte modal (P. M.)

una parte nuclear (P. N.)

Desde luego, tanto la parte modal como la nuclear, al igual que el conjunto relacionado de ambas, se dan en el texto como el resultado de un proceso comunicativo iniciado y acabado según conveniencias y necesidades de los hablantes. De ahí que se insista en que en el texto se consigna toda la parte modal del total acto comunicativo que originó el texto, al igual que la totalidad de su parte nuclear.

Así pues, para que el hablante realice un acto comunicativo que se cristalice en un texto, será necesario que sepa utilizar el mecanismo de su lengua como para articular adecuadamente la parte modal de su acto comunicativo con la parte nuclear del mismo. Y esto implica que los hablantes dispongan de la competencia textual o capacidad para hacer texto que se especifica en:

00000087

1.- Un conocimiento de la organización modal del texto, que comprende las operaciones comunicativas, mediante los constituyentes del texto, que programan el valor comunicativo de la parte nuclear del texto.

2.- Un conocimiento de la organización nuclear del texto, que corresponde a las operaciones temáticas de la comunicación dispuestas a la manera de uno o más tópicos con sus relativos comentarios; su sentido y valor comunicativo se sienten determinados por los constituyentes modales del texto (1).

La unidad que envuelve y contiene estas operaciones temáticas a base de "tópicos - comentarios" es el enunciado.

De este modo, la estructura interna del texto comprende los mismos constituyentes que la estructura del enunciado; pero sólo que, en el texto, estos constituyentes responden a la idea de totalidad y acabamiento que definen el nivel del texto. El texto es una comunicación total y el enunciado una comunicación parcial.

Por eso, como nos extenderemos en mayor grado sobre los constituyentes del enunciado, nos remitimos a la estructura interna del enunciado ( 2.4.3. ) y advertimos que todo aquello es aplicable aquí, añadiendo la idea de totalidad sobre cada uno de los constituyentes en el caso del texto.

En un intento de formalizar la estructura interna del texto a partir de estos dos constituyentes como elementos cuya organización asume todo el trabajo de los hablantes al hacer un acto comunicativo completo, ofrecemos el siguiente esquema arbóreo, donde se presentan dos textos como ejemplo:

Texto 1. Stop (cuando se hace comunicación que informa

00000088

algo sobre la circulación).

Texto 2.

E.1.- No cierres la puerta///

E.2.- Sí que mi papá siempre cierra///

E.3.- Bueno///

E.4.- Vete con la abuela/ ya cierro yo///

(Fig.1)

Con sólo la lectura de la parte nuclear del texto, no obtenemos la comunicación que se intentó dar y se consiguió en el acto comunicativo realizado. La información que nos proporciona cada una de las oraciones (operaciones predicativas) y la totalidad obtenida por la suma relacionada de los cuatro enunciados, dejan al lector ante una interpretación ambigua, insegura e imprecisa. Falta la parte modal del texto, donde las operaciones predicativas de los cuatro enunciados se atan a una comunicación única con un contexto singular. El participar de este acto comunicativo, donde están todos los sujetos que intervienen en su configuración, dentro de la situación temporal y espacial en que se desarrolla el acto comunicativo y tienen sentido los índices, hace que el valor semántico de las operaciones predicativas tengan coherencia entre sí y den una información precisa y válida para el interés de los hablantes, cuando han hecho este texto.

Es, pues, necesario saber articular adecuadamente ambas partes del texto, de tal forma que las operaciones predicativas manifestadas por cada uno de los cuatro enunciados, sean apropiadas a la modalidad del acto comunicativo en que se dan, con el fin de que la comunicación quede es-





00000090

tablecida con el valor informativo que persigue la intención y el interés de los hablantes.

Por lo tanto, cada hablante debe contar con la competencia textual que le permita poder desarrollar el trabajo lingüístico que implica la actualización de la parte nuclear y la modal, así como su adecuado ensamblaje al momento de realizar la comunicación y dentro de las expectativas de información que quieren y esperan los hablantes.

### 2.2.3 Clases de textos.

Desde el punto de vista de la finalidad que pretenden los textos (pragmática), disponemos en un sentido muy general, pero válido para nuestros propósitos, de tres tipos de textos. La división está provocada por la disponibilidad de tres rasgos dominantes que se ofrecen como posibles a la elección del hablante, según su intención cuando hace el texto: aspecto expresivo, aspecto informativo y aspecto directivo.

Estos tres aspectos coinciden con las tres funciones de la lengua: expresiva, referencial y coactiva de K. Bühler (49).

Cuando el rasgo dominante es el expresivo, el fin del locutor, en la construcción del texto es producir un sentido posible. El oyente en este tipo de textos es coproductor. El texto es resultado de una codificación por parte del hablante que únicamente se ha sometido a las exigencias propias del código según valores dados en el hablante. El locutor se expresa por medio de construcciones lingüísticas que sólo se someten a la libertad que le pueda otorgar su propia e individual comprensión (connotación). (50).

Si el rasgo dominante es el informativo, el fin del locutor en la construcción del texto es producir un sentido pedido en la actualidad

00000091

de su enunciación. El oyente, en estos textos, adopta, dentro del proceso comunicativo, una disposición receptiva. El texto es el resultado de una codificación que tiene en cuenta estos dos factores: 1.- El valor neutro o grado cero de la información que comunica su texto (su significado). Busca una univocidad en cuanto al valor referencial de su texto con el referente válido para la generalidad de su sociedad lingüística (denotación), a partir del sentido más o menos preciso de la palabra y de su singularización por el contexto. 2.- Una organización adecuada a la comprensión del interlocutor según la previsión que de él tiene el hablante.

Cuando el rasgo dominante es el directivo o de orden al receptor, el fin del hablante es provocar una acción o una reacción. El oyente en estos textos reacciona.

La elección de cada uno de estos tres tipos de textos esté muy constreñida a la situación de comunicación en que se encuentran los locutores. En el caso de nuestro corpus, hemos escogido una misma situación escolar para que exista uniformidad en el discurso que se origina dentro de esa misma situación. Por eso, los textos que analizamos se encuadran mayormente dentro de las dos últimas finalidades. Es decir, nuestros textos tendrán, sobre todo, los caracteres de un lenguaje informativo y coactivo que es el que domina en un lenguaje coloquial, narrativo y descriptivo. Con ello tendremos más oportunidad de extraer del material analizado unas conclusiones bastante homogéneas.

00000092

NOTAS

- (1) COSERIU, Eugenio: "Determinación y entorno", en Teoría del lenguaje y Lingüística General, Madrid 1973, p. 286.
- (2) DRESSLER, Wolfgang: en 1972 distingue tres estadios al hablar también sobre los estudios realizados en la Gramática de Texto:  
1.- La unidad es la Oración . El texto es considerado como yuxtaposición de oraciones.  
2.- La unidad comunicativa es el Enunciado que comprende una o más oraciones.  
3.- El Texto como la unidad lingüística superior.  
Son coincidentes ambas apreciaciones realizadas acerca de la reflexión sobre la Gramática del Texto, salvo en la segunda fase de Dressler que destaca el Enunciado como unidad de la Gramática Textual. Nos parece más exacta la otra clasificación. Einführung in die Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer, 1972.
- (3) El desarrollo de las gramáticas textuales en Alemania es ejemplar como lo muestra los trabajos presentes en la revista Langages, número 26, junio de 1972, los trabajos de Thümmel, Heidolph, Stempel K. Lorenz (Elemente der Sprachkritik), Suhrkamp Verlag 1970 y en especial Habermas, S. Schmidt y Herbert E. Brekle, etc.
- (4) A nuestro entender esta acepción corresponde más al concepto de discurso. Un discurso puede comprender uno o más textos.
- (5) Estos artículos se encuentran recopilados en Essais de la théorie du texte, France 1973 y en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973.
- (6) CULIOLI, A.: "Comment tenter de construire un modèle logique adéquat à la description des langues naturelles", pp. 35-47. en op. cit.

00000093

- (7) GRIZE, J.B.: Logique et organisation du discours, pp. 95-99.
- (8) DESCLES, J.P.: Description de quelques operations enonciatives, pp. 213-239.
- (9) SPILLNER, B.: Lingüística y literatura, Madrid 1979, p.181.
- (10) SPILLNER, B: Op. cit., en la p. 181 y siguientes nos ofrece una apreciada valoración sobre el estado de la investigación en la lingüística del texto.
- (11) COSERIU, E.: "Determinación y entorno", en op. cit., p. 286.
- (12) SIEGFRIED J. SCHMIDT: "Theorie et pratique d'une étude scientifique de la narrativité littéraire" en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 140.
- (13) DUBOIS et al.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 486.
- (14) HARRIS, Z.S.: "L'analyse du discours", en Langages 13 de 1969.
- (15) SCHMIDT, S.J.: "Théorie et pratique d'une étude scientifique de la narrativité littéraire, à propos de "Plume au restaurant de Henri Macheaux", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973 p. 140.
- (16) DRESSLER, W.: Einführung in die Textlinguistik, Tübinga 1972, pp. 10-11.
- (17) BENVENISTE, E.: Problemes de Linguistique Générale, Paris 1966, cap. X, pp. 129-130.
- (18) HEILSLEV, L.: Prolegomènes à une théorie du langage, Paris 1968.
- (19) SUMPF, J. et DUBOIS, J.: "L'analyse du discours", Langage 13 de 1969.
- (20) L'hypothèse des macro-structures, en fait, existe sous beaucoup

00000094

de formes préthéoriques dans la poétique, la psychologie et la sociologie. En linguistique elle est très peu connue. En grammaire textuelle elle est élaborée surtout par János Petőfi ("The Syntactico-semantic Organization of Text Structures" *Poetics*, 3, 1972), Ihwe (op. cit.) et Van Dijk (op. cit., et "Models for Text Grammars", contribution au quatrième Congrès International de Logique, Méthodologie et Philosophie des Sciences, Bucarest, 1971. Nota tomada de T. A. Van Dijk: "Grammaires textuelles et structures narratives", en Sémiotique narrative et textuelle, p. 189.

- (21) DUCROT, C. et TEGOROV, T.: Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage, Paris 1972, pp. 375-382.
- (22) HARRIS, Z.: "Extrait de Analyse du discours", en Langages, 13 de 1969.
- (23) HARRIS, Z.: Op. cit.
- (24) ADAM, Jean-Michel: Linguistique et discours littéraire, Paris 1976 p.223.
- (25) CHABROL, C.: "De quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 9.
- (26) SPILLNER, B.: Lingüística y Literatura, Madrid 1979, pp. 186-187.
- (27) "Le concept de cohérence, lorsqu'on cherche à l'appliquer au discours, semble, à première vue, pouvoir être rapproché de celui, plus général, d'isotopie, comprise comme la permanence récurrente, tout au long du discours, d'un même faisceau de catégories justifiables d'une organisation paradigmatique... choix de catégories qui, par leur recurrence, assurent la permanence d'un "lien commun" servant de support à l'ensemble du discours..." GREIMAS, A.J.: Sémiotique et sciences sociales, Paris 1976, p. 20.

00000095

- (28) "...basandosi sul presupposto che il testo sia "una costruzione sintagmatica del sistema paradigmatico della lingua". L'unità del testo è data da relazione transfrastiche, riconoscibili nella struttura superficiale, in fenomeni quali la sostituzione, la cooccorrenza e la ricorrenza, che sono manifestazioni della coesione semantica degli enunciati". GARAVELLI MORTARA, B.: Aspetti e problemi della linguistica testuale, Torino 1974, p. 30.
- (29) PROCVST-CHAUVEAU, G.: Problemes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, Langue Française, 9, p. 11.
- (30) DRESLER, U.: Einführung in die Textlinguistik, Tübingen 1972, p. 22.
- (31) Destacan este concepto para la teoría del texto DRESLER en op. cit. y Van Dijk en su publicación de 1972 : "Some Aspects of Text Grammar. A Study in Theoretical Linguistics" en Poetics, pp. 49-91.
- (32) La correferencia según LAKOFF y KARFTUNEN (1971) depende del mundo del hablante, de tal forma que el hablante puede pasar del mundo de la realidad al ideal.
- (33) Anafórico: referir formas subsiguientes a formas precedentes, anteriores. Catafórico: procedimiento inverso al anafórico. Cf. LAZARO CARRETER, F.: Diccionario de términos filológicos, Madrid 1971, pp. 41-42.
- (34) "il faut souligner cependant que la pragmatique elle-même est une théorie formelle, peut-être même faisant partie de la grammaire. Ceci implique qu'elle formule des règles et non pas des lois probabilistes. La recherche philosophique actuelle dans ce domaine constitue une phase heuristique de l'élaboration d'un tel système de règles" DICK, T.A. van: Modèles génératifs en théorie littéraire, en Essais de la théorie du texte, Editions Galilée 1973, p. 90.
- (35) SCHMIDT, S.J.: Op. cit. en Semiotique narrative et textuelle, Paris 1973, pp. 140-141.

00000096

- (36) SCHMIDT, S.J.: Op. cit., in Semiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 146.
- (37) DIJK, T.A. van: Some aspects of text frammars, La Haye 1972, pp. 313-324.
- (38) CARDONA, G.R.: Linguistica generale, Roma 1969, p. 36.
- (39) "...au moins pour des raisons heuristiques de méthodologie, l'hypothèse de deux niveaux textuels -le niveau d'une structure profonde textuelle (cf. le "génotexte" chez J. Kristeva) et le niveau de la manifestation selon la technique propre aux signes de cette structure profonde textuelle ("phénotexte")- est en elle-même productrice de savoir, il en résulte que, pour des raisons de redondance dans la langue naturelle, un phénotexte est d'une importance seulement secondaire pour une analyse textuelle thématique du contenu (la narratologie, Narrativik, cf. van Dijk). CHABRILL, C.: Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 145.
- (40) BARTHES, R.: Le plaisir du texte, Paris 1973, p. 101.
- (41) "Secondo B. PALEK (On the Nature of Hyper-syntactic Relations, "Preprints dell'XI Congresso Internazionale dei Linguisti", Bologna, 1972, pp. 522-529) una grammatica del testo si occupa non di unità (parole, frasi), ma essenzialmente di "relazioni rispetto a certe posizioni nel testo": tali sono le relazioni ipersintattiche, fenomeni di natura sistemica che vanno al di là dell'ambito della frase e servono a garantire la coesione interfrasale. La prova del carattere sistemico di tali relazioni, che (a differenza delle relazioni sintattiche) riguardano elementi non in diretto contatto reciproco, si ottiene alterando l'ordine delle frasi in un contesto: si osserva allora come, venendo a mancare la coesione interfrasale, venga a mancare una delle condizioni necessarie per il sussistere del testo. Ho accennato alla proposta di Palek, la cui formulazione più completa si trova nel saggio

00000097

Cross-Reference. A Study from Hyper-Syntax, Praga, Università Karlova, 1969, perchè è un esempio di teoria testuale che si muove sul terreno della sintassi, diversamente dalle altre teorie generative del testo, che hanno tutte una base semantica; bisogna tuttavia tener presente che Palek riconosce che la sua ipersintassi è solo una parte della GT". GARAVELLI MORTARA, B.: Aspetti e problemi della linguistica testuale, Torino 1974, pp. 69-70.

- (42) "La distinction entre ce qui est posé (dit) et ce qui est pré-supposé implique l'opposition entre la présupposition et la position (dictum)". DUBOIS, J.: Dictionnaire de Linguistique, Paris 1973, p. 391.

Referido al sentido sintáctico: "La notion d'implication peut être aussi une forme d'approche de l'enchâssement des phrases, en linguistique transformationnelle; on dira que la phrase: Ma vieille voiture est à vendre implique la phrase: Ma voiture est vieille. On parle aussi dans ce cas de présupposition". ROGGE-RC, J. en Dictionnaire de la linguistique de ROUBIN, G., Paris 1974, p. 169.

"Il concetto pragmatico di presupposizione non contrasta col corrispondente concetto semantico: è un aspetto della nozione complessa di presupposizione. "In generale, una qualunque presupposizione semantica di una proposizione espressa in un determinato contesto sarà una presupposizione pragmatica delle persone in quel contesto, ma il reciproco chiaramente non vale" STALNAKER, R. C.: Pragmatica, in BONCHI (1973), p. 520.

Respecto a la coocurrencia: "On dit que les éléments B, C et D sont co-occurents d'un autre élément A quand A figure avec ces éléments chacun dans une position déterminée, pour produire un énoncé". DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 125.

"La coreferenza, come hanno mostrato Lakoff (1971, in Generative Semantics, in STEINBERG-JAKOBOWITS: Semantics. An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology, Cambridge U.P. 1971), dipende dal "mondo" del parlante, cioè dall'insieme dei sis



00000098

temi ideali degli oggetti di percezione attuale o possibile, per cui il parlante può, nel discorso, passare dal "mondo" della realtà al "mondo" della non-realtà (possibilità, eventualità, impossibilità, ecc.). Nota tomada de GARAVELLI MORTARA, B.: Op. cit. p. 73, (7).

- (43) "Questi procedimenti sono stati studiati da Karttunen (Definite Description with Crossing Reference, en "Foundations of Language", 7, 1971, pp. 157-182) (a proposito del quale si veda il commento di van Dijk, 1972, pp.44 segg.). Karttunen riprende una tesi già da lui sostenuta in precedenti lavori: un discorso è caratterizzato dalla compresenza di "referenti di discorso"; condizioni per la sussistenza, la definitivizzazione e la pronominalizzazione di questi sono la identità referenziale e l'esistenza nello stesso livello modale". Nota (9) de GARAVELLI MORTARA, B.: Op. cit., p. 76.

- (44) "Constituye contexto del hablar toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad. Pueden distinguirse tres tipos de contexto: el contexto idiomático, el verbal y el extraverbal". COSERIU, E.: Determinación y entorno, en Teoría del lenguaje y lingüística general, Madrid 1967, p.313.
- "Per HALLIDAY (Linguistique générale et linguistique appliquée, in Études de linguistique Appliquée, 1, 1962, pp. 5-42) il contesto è uno dei tre livelli della lingua (il primo è la sostanza, fonica e grafica; il secondo è la forma, comprendente grammatica e lessico) ed è costituito dal rapporto della forma linguistica con la situazione (o "fatti non linguistici associati", pp. 7-8) e con altri elementi linguistici extratestuali. Su Halliday cfr. Lepschy (1966), pp. 135-141". Nota (1) de GARAVELLI MORTARA, B.: Op. cit. p. 102. También hemos seguido las orientaciones que sobre la situación y el contexto nos indican las notas (11) de la p. 110 referente a Malinowski, B. considerado como el precursor del estudio de la noción lingüística de "situación" tal como ha sido elaborada por la escuela de Londres (J. Firth, N.A.H. Halliday, R. Di

00000099

xon, J. Lyons) y finalmente la nota (1) de la p. 122 , donde hace un tratamiento específico de este concepto complejo y controvertido de la "situación".

- (45) "Anche qui è indispensabile richiamare alle presupposizioni pragmatiche: una descrizione definita comporta, da parte dell'emittente, la presupposizione dell'esistenza di un referente univocamente determinabile e tale che il ricevente, sulla base della sua conoscenza del contesto, verbale e non verbale, sia capace di identificarlo". GARAVELLI MORTARA, B.: Op. cit. p. 80.
- (46) SCHMIDT, S.J.: "Théorie et pratique d'une étude scientifique de la narrativité littéraire", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 141.
- (47) DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 426.
- (48) "2. Cela indique aussi qu'il s'agit d'un discours, c'est-à-dire, d'une part, de la manifestation syntagmatique, linéaire du langage et, de l'autre, de la forme de son organisation qui est prise en considération et qui comprend, outre les unités phrastiques (lexèmes, syntagmes, énoncés), les unités transphrastiques (paragraphes, chapitres ou, enfin, discours-occurrences)" GREIMAS, A. J.: Sémiotique et sciences sociales, Paris 1976, p. 83.
- (49) BOHLER, K.: Teoría del lenguaje, Madrid 1950.
- (50) Cf. SCHMIDT, S. J.: "Théorie et pratique d'une étude scientifique de la narrativité littéraire, à propos de Plume au restaurant de Henri Michaux", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973 p. 141.

00000100

#### 2.2.4 Análisis del texto.

Una teoría del texto debería describir formalmente las relaciones semánticas que sostienen a las reagrupaciones empíricas analizadas en cada texto. Para que estas relaciones semánticas puedan ser descifradas por el receptor, necesariamente tienen que darse marcas lingüísticas, por medio de las cuales se sientan soldadas las distintas partes textuales y enunciados que componen la totalidad del texto, al ofrecerse como un todo acabado.

Estas marcas que aseguran la conexión semántica entre las distintas partes y enunciados del texto pueden presentarse por medio de las relaciones sintagmáticas a nivel de significado extralingüístico (significado lógico, psíquico...) y que, por lo tanto, descartarían la presencia en el texto de formas lingüísticas. O bien, pueden también manifestarse por medio de signos lingüísticos que las exteriorizan. Si nos inclinamos por esta última solución, en toda unidad de texto habrá signos lingüísticos que, además de su singular significado en su enunciado, desempeñen otra función de sintaxis entre dos enunciados, o bien signos lingüísticos que sólo tengan esta función. Es muy probable que la solución esté dada, sobre todo, por el primero de estos dos procedimientos, puesto que otra vez la economía de la lengua aprovecha una forma lingüística para hacerla plurifuncional en distintos niveles (oración - enunciado - texto).

En el tratamiento del material a nivel de texto, intentaremos descubrir estos signos lingüísticos que tengan como función unir enunciados en una unidad de comunicación interlocutiva, el texto.

Las marcas lingüísticas que sirven como soporte de unión entre las distintas partes textuales, enunciados y oraciones completas de un

00000101

mismo texto, nos permitirá formalizar posibles criterios de delimitación de textos que puedan responder a hechos de análisis que se presten, en parte, a una verificación dentro de los campos de descripción lingüística y no que se tengan que buscar exclusivamente en los más amplios dominios de la Semiología o de la Teoría de la Comunicación.

Los avances de la Sociolingüística son los que más nos pueden ayudar en este intento de pretender criterios delimitativos de texto y que es a partir de las distintas clases de comunicados señaladas por la Sociolingüística, según la distinta función de comunicación interlocutiva como comportamiento activo dentro de las relaciones sociales, de donde podemos partir para esta delimitación de grandes unidades de textos.

El fin de este análisis a nivel de texto o de la macroestructura, pretende averiguar algo sobre la sintaxis o articulación de los enunciados en partes textuales y éstas integradas en la unidad de comunicación lingüística, el texto. Procuramos también observar aquellos rasgos que muestren la evolución sintáctica en la edad lingüística del niño.

Para ello hemos procedido de la siguiente manera. De la totalidad del corpus se han escogido cincuenta textos, diez para cada año analizado. De ellos, cinco pertenecen a niños y los otros cinco a las niñas del mismo año. Los años que hemos tenido en cuenta han sido los comprendidos entre 4 y 8 años, ambos inclusive.

Cada texto está realizado por un locutor principal (-) y las posibles intervenciones de cuatro niños más que, junto con el encuestador, participan de la misma situación interlocutiva, en la que se actualiza cada uno de los 50 textos. Los niños que hacen cada texto tienen la misma edad.

00000102

Por la dificultad que surge al tener que identificar el nombre de cada niño, cuando son unos 250 los que pueden intervenir en la confección de los 50 textos, optamos por distinguir:

- ( Locutor protagonista máximo del texto)
- + ( Locutor que interviene en primer lugar)
- ++ (    "    "    "    en segundo lugar)
- +++ (    "    "    "    en tercer lugar)
- ++++ (    "    "    "    en cuarto lugar)
- (    ) -El encuestador-. Sus intervenciones siempre van entre paréntesis.

Al describir estos textos, intentamos descubrir qué estructuras superficiales existen en el lenguaje de los niños, cuando hacen sus textos. Buscamos rasgos estructurales que indiquen, dentro de la unidad del texto, una evolución lingüística en el período de la lengua infantil estudiado. Nos proponemos describir esos rasgos e indicar su frecuencia. Con ello se ofrece la posibilidad de averiguar cómo varían los rasgos lingüísticos según la edad.

Los resultados seguramente serán respuestas a preguntas como éstas: ¿Qué extensión ofrecen los textos, las partes textuales, los enunciados, las oraciones?, ¿Qué elementos se han empleado para delimitar las partes textuales, los enunciados?, ¿Qué elementos lingüísticos se emplean para articular las partes textuales, los enunciados, las oraciones? Luego, preguntas como estas se ven en relación con la edad de los niños y su sexo.

La descripción de cada texto presenta los siguientes pasos:

00000103

1.- El texto y su extensión en:

- 1.- Partes textuales.
- 2.- Enunciados.

2.- La parte textual y su extensión en:

- 1.- Enunciados.

3.- El enunciado y su extensión en:

- 1.- Secuencias.
- 2.- Oraciones completas.

Al hacer el recorrido de estas fases hemos procurado contestar a las anteriores preguntas. En esta descripción miramos el texto como un objeto, algo que es observable objetivamente, con independencia del hablante o hablantes que lo producen. Por esto, nuestro interés no pretende investigar sobre la estructura de la lengua en general, sino descubrir la estructura de cada texto analizado. Y tras ello buscamos la manera propia de organizarse el texto en un todo comunicativo a base de una o más partes textuales, que, a su vez, puede comprender uno o más enunciados. Queremos, a partir del análisis directo de los textos, observar cómo es el discurso de los niños, cómo son sus enunciados, ver sus procesos de enunciación resueltos en sus propios enunciados, de tal forma que nos permitan una mejor aproximación a sus textos tal y como han sido realizados en la "performance" o actuación.

00000104

#### 2.2.5 La extensión de los textos.

Esta acometida externa sobre el corpus de los 50 textos intenta decir:

- 1.- Cuántas partes textuales tiene cada uno de los 50 textos.
- 2.- Cuántos enunciados comprende cada texto.

Hallaremos los promedios de unos y otros para ver si existe algún rasgo diferenciador, según las distintas edades y sexo, en la construcción de sus textos por su extensión.

##### 2.2.5.1 la extensión del texto en partes textuales.

En la segmentación realizada sobre los cincuenta textos, encontramos la siguiente distribución de las partes textuales que han integrado cada uno de esos textos. (Sobre lo que entendemos por parte textual puede verse en el siguiente epígrafe donde analizamos la extensión de la parte textual (2.3-)).

##### Número de partes textuales:

Años	4	5	6	7	8
Niños	28	16	15	16	13
Niñas	18	20	20	21	11
Total	45	36	35	37	24
Media por texto	4,5	3,6	3,5	3,7	2,4

Según nuestra segmentación, la totalidad de los 50 textos arroja una cantidad de 177 partes textuales. Si todos estos textos tuviesen

00000105

el mismo número de partes textuales, coincidirían con la media obtenida a los 6 años (3,5), es decir, comprendería cada uno de los 50 textos 3,5 partes textuales.

Situados en esta media general de 3,5 partes textuales por texto, observamos, al descender hasta los cuatro años, un aumento de partes textuales por texto hasta de 5,6 en los niños de cuatro años y sólo 4 partes textuales por texto en las niñas de cinco años. Por lo tanto, el salto mayor se localiza en el paso de los cuatro a los cinco años.

Yendo de los niños de seis años hasta los de ocho, advertimos un descenso de 3,5 partes textuales por texto por término medio, a 2,4 partes textuales por texto en los niños de ocho años. Apenas hay diferencia entre los niños de seis y siete años. El descenso mayor en cuanto al número de partes textuales que componen un texto se localiza en el paso de siete a ocho años.

Esquemáticamente esta evolución se puede expresar de la siguiente forma (Fig. II<sub>4</sub>).

La extensión, pues, de cada uno de los 50 textos analizados oscila entre una parte textual y seis partes textuales, ateniéndonos a las medias totales correspondientes a cada uno de los cinco años considerados. La realidad de cada texto en su observación individual amplies las posibilidades hasta encontrarse algún texto que ofrece diez partes textuales (a los 4 años el T. III de los niños).

De este análisis sobre la extensión de los textos en partes textuales podemos apreciar ya que en los textos realizados por un niño de cuatro años y otro de ocho, para hacer cada uno su texto en un tiempo " de duración bastante aproximado para ambos, el niño de cuatro años necesita cambiar de temática con mayor frecuencia, dentro de un mismo pro



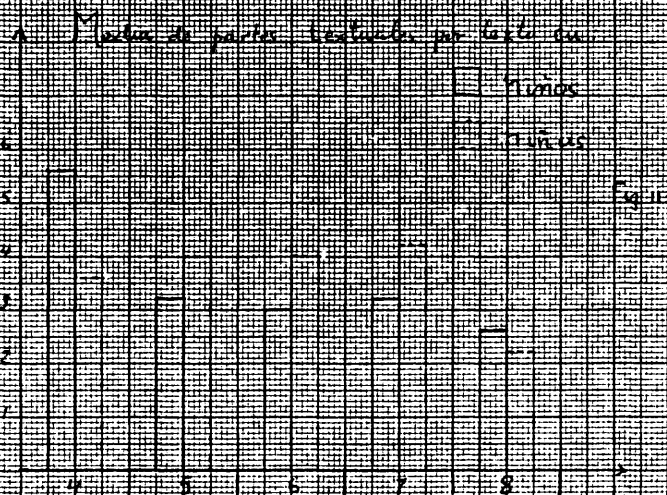
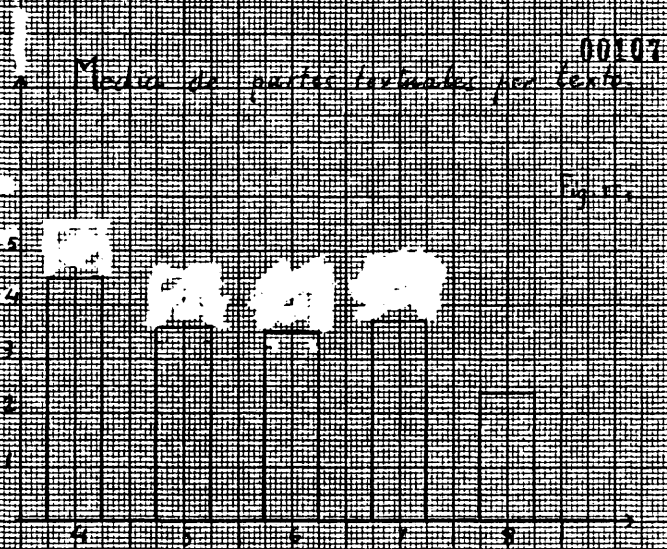
00000166

ceso comunicativo, que el niño de ocho años.

Así pues, para construir un texto el niño de ocho años sólo necesita desarrollar 2,4 partes textuales, mientras que el niño de cuatro años necesita 4,5 partes textuales para hacer su texto. Por lo tanto, un niño de ocho años sabe mantener la conversación sobre una situación temática el doble de duración que lo que sabe hablar el niño de cuatro años al realizar cada uno su propio texto. Además, ocurre que la independencia de las partes textuales entre sí con relación a la unidad textual es mucho mayor en los niños de cuatro años que en los de ocho años. Los niños de cuatro años hablan paralelamente, sin apoyarse apenas en lo que dice el anterior. Cada uno sigue frecuentemente con su propio tema, aunque hablen uno detrás de otro. Esto rara vez ocurre entre los niños de ocho años.

El progreso mayor en cuanto a la disminución de las partes textuales que forman un texto, se advierte en el paso de cuatro a cinco años y en el de siete a ocho, como ya señalábamos anteriormente. Los otros tres años realizan sus textos con bastante homogeneidad en cuanto al número de partes textuales que, por término medio, forman el texto.

En relación con la diferencia, dada ya en datos, entre la extensión del texto en partes textuales de los niños, por una parte, y de las niñas, por otra, advertimos una ligera tendencia, por parte de los niños, a servirse de menos partes textuales que las que emplean las niñas de la misma edad. En tres de los cinco años analizados, los niños tienen menos partes textuales por cada texto que las niñas. Ocurre esto a los cinco, seis y siete años. Las niñas de cuatro y ocho años emplean menos partes textuales para hacer su texto que los niños de la misma edad.



00000108

Sin embargo, la media de las partes textuales que forman un texto viene a ser la misma en los niños que en las niñas. Los resultados obtenidos indican que el niño de 4 a 8 años suele realizar un acto comunicativo, un texto, por medio de 3 ó 4 partes textuales como término medio.

Media de partes textuales por texto en niños y niñas: (Fig. II.)

	4	5	6	7	8	T
Niños	5,6	3,2	3	3,2	2,6	3,5
Niñas	3,6	4	4	4,2	2,2	3,6

#### 2.2.5.2.- La extensión del texto en enunciados.

Cada parte textual está constituida, como mínimo, por un enunciado. El enunciado es la unidad de construcción del texto, al igual que el sintagma lo es de la oración y el morfema de la palabra. El valor que damos al enunciado es el de la lingüística distribucional, como segmento de la cadena hablada de duración indeterminada, pero claramente delimitado por marcas formales: desde que comienza a hablar un locutor hasta que acaba con un gran silencio o comienza a hablar otro locutor.

Al estar constituido el corpus, sobre todo, por un lenguaje conversacional, ha sido fácil realizar la segmentación del texto en enunciados. Cada intervención de un niño, al contestar a las preguntas del encuestador, al responder a otro niño o al preguntar a otros niños o al encuestador, ha sido tomada como unidad de enunciación y, por lo tanto, cuanto haya dicho en su intervención formará un enunciado, ya que en ninguno de los informantes se ofrecen ejemplos en los que el locutor realice una gran pausa y por sí mismo comience otro enunciado, como pro -

00000109

ducto de distinta enunciación.

Cada uno de estos enunciados, fruto de la enunciación de cada locutor, puede considerarse, para facilidad de la descripción, como aislado de todo el proceso de enunciación, presentándose en el momento de la segmentación del texto como objeto ya realizado y acabado. En definitiva, no tenemos en cuenta el acto de enunciación, sino la expresión de esa enunciación que es el enunciado. Más adelante, cuando hablemos sobre el enunciado nos extenderemos más sobre estos conceptos. (2.4.)

Realizada la segmentación de los cincuenta textos en enunciados, se nos ofrece la siguiente distribución de esos enunciados por cada año.

Número de Enunciados: (Fig. III).

	4	5	6	7	8	T
Niños	143	138	91	126	194	692
Niñas	102	115	80	121	79	497
Total	245	253	171	247	27	1189
Media por texto	24	25	17	25	27	23,8

No tiene por qué ser significativo el hecho de que se advierta una progresión en cuanto al número de enunciados entre el niño de cuatro años y el de ocho, puesto que todos han hecho sus textos durante un tiempo aproximadamente igual, dentro del marco bastante uniforme, en cuanto al tiempo, situación y temática, en el que se ha realizado la recogida de nuestro material. Los resultados de la distribución de enun

00000110

Media de enuncrados per texto.

Fig. III

10

8

6

4

2

0

1

2

5

6

7

8

9

00000111

ciados por texto y edad no indican un marcado progreso entre año y año. Sin embargo, observando la diferencia del número de enunciados entre el niño de cuatro años y el de ocho, sí se advierte una tendencia a producir mayor número de enunciados en el niño de ocho años, lo que viene a ser exponente de un mayor dominio en el uso del lenguaje, además de disponer de un mejor conocimiento de las cosas y acciones sobre las que habla que le facilitan aún más esa mayor producción de enunciados.

La extensión media en enunciados de cada uno de los 50 textos oscila entre 17 enunciados por texto a los seis años y 27 a los ocho, si nos atenemos a las medias totales correspondientes a cada uno de los diez textos por cada año. Si reflejamos la realidad individual de texto por texto, esa variación es más amplia: desde 12 enunciados por texto, el tercer texto de los niños de cuatro años, hasta 61 enunciados, el texto más extenso y tercero de los niños de ocho años.

En cuanto a la diferencia de extensión del texto en enunciados entre niños y niñas, observamos una constante en cada uno de los cinco años considerados: las niñas realizan menos enunciados por texto que los niños. Esta diferencia se acentúa de un modo especial a la edad de cuatro años (29 enunciados por texto en los niños frente a 20 en las niñas) y a la edad de ocho años (39 enunciados por texto en los niños frente a 16 enunciados por texto en las niñas). Al darse la diferencia regularmente en cada año, parece que no puede deberse a un menor dominio en el uso del lenguaje por parte de las niñas, sino más bien a factores externos al mecanismo del sistema de la lengua del que disponen las niñas (por otra parte, cada enunciado puede estar formado por un mayor número de oraciones). Probablemente se deba a razones psicológicas de mayor reparo, desconfianza y temor a hacer el ridículo, por parte de las niñas, al tener que

00000112

hablar con un encuestador, que la postura adoptada por los niños ante ese mismo encuestador de mayor proximidad y naturalidad.

Las medias de enunciados por texto que han obtenido los niños y las niñas han sido las siguientes, donde se aprecia lo que acabamos de decir: (Fig IV).

	4	5	6	7	8	T
Niños	28,6	27,6	18,2	25,2	38,8	27,7
Niñas	20,4	23	16	24,2	15,8	19,9

#### 2.2.5.3.- Conclusiones.

Primeramente relacionamos los dos factores que contribuyen a una mayor o menor extensión del texto con el objeto de ver cómo repercuten sobre el progreso en la realización de los textos, desde los cuatro a los ocho años. En este aspecto ocurre que a mayor número de partes textuales por texto no corresponde necesariamente un mayor número de enunciados en el mismo texto. Ocurre, más bien, lo contrario: los niños de cuatro años realizan sus textos con un número mayor de partes textuales que lo que ocurre en los niños de ocho años, y sin embargo, sus textos tienen menos enunciados que los textos de los niños de ocho años. En el recorrido del corpus de cuatro a ocho años se observa una ligera tendencia a aumentar progresivamente el número de enunciados por texto, claramente notada al contrastar la media de enunciados por texto del niño de cuatro años con la del de ocho años, y una tendencia más acusada a disminuir el número de partes textuales, en el mismo recorrido de cuatro a ocho años. La formulación de estas tendencias podría quedar así

Media de emisorales por letra en:

00000113

niños

niñas

Eg. IV

35

30

25

20

15

10

5

0

4

5

6

7

8



00000114

establecida: a mayor edad corresponde un mayor número de enunciados y menor número de partes textuales, por texto; a menor edad corresponde mayor número de partes textuales y menor número de enunciados, por texto. El esquema refleja mejor esta apreciación (Fig. II y III)

Así pues, el análisis que hemos practicado sobre nuestro corpus para ver la extensión de los textos en partes textuales y en enunciados, según los distintos años, nos ha proporcionado estas conclusiones:

1.- A mayor edad corresponde un texto con menor número de partes textuales y, por lo mismo, a menor edad corresponde un texto con mayor número de partes textuales.

2.- A mayor edad corresponde un texto con mayor número de enunciados. Los textos realizados por niños de cuatro años tienen menor número de enunciados que los que realizan los niños de ocho años.

3.- En cuanto al contraste entre niños y niñas se observa una tendencia por parte de las niñas a: 1./Realizar sus textos con menos partes textuales que los niños. De los cinco años analizados, en tres se cumple lo indicado, a los cuatro, siete y ocho años. 2./Realizan menos enunciados por texto que los niños, ocurre esto en los cinco años consecutivos.

Las conclusiones obtenidas en este epígrafe no tienen para nosotros más alcance que el de dibujarnos ciertas tendencias. Tendencias que, por otra parte, deberán ser confirmadas o no por la incidencia que sobre ellas ejerzan otros factores que se estudiarán más adelante, como, por ejemplo, el número de oraciones por enunciado y su extensión refleja da en el número de sintagmas y palabras por oración.

Además de estos factores lingüísticos hay que tener en cuenta la relación psicológica que se establece entre los locutores que reali-

00000115

zan el texto y el encuestador, relación que en el caso de las niñas  
ha podido frenar la producción de enunciados según sus posibilidades  
normales.

00000116

## 2.3.- LA PARTE TEXTUAL

### 2.3.1.- Justificación de esta unidad en la descripción del texto.

En el corpus nos encontramos con textos que comprenden desde 10 enunciados hasta 61 enunciados. La práctica de la segmentación de cada texto en enunciados, nos ha obligado a distinguir una unidad superior al enunciado, la parte textual.

Hemos llegado a utilizar esta unidad intermedia entre el texto y el enunciado al observar que a través de la segmentación de los textos, topabamos siempre con estas apreciaciones:

1.- La organización de un texto con pocos enunciados no es igual que la que ofrece otro texto con mayor número de enunciados.

2.- Dentro de un texto con muchos enunciados se observa que hay dos o más grupos de enunciados que tienen, dentro de cada grupo, un desarrollo sintáctico con una homogeneidad diferente a la del o de otros grupos de enunciados.

3.- Cada grupo de enunciados puede ofrecer una semejanza melódica de enunciación que resulta perceptiblemente diferente de la que presenta otra secuencia de enunciados perteneciente a otro grupo. El ritmo y la entonación de un grupo de enunciados pueden variar con relación a otro u otros grupos de enunciados, dentro de un mismo texto.

4.- En los contornos de cada grupo de enunciados se observa una pausa de mayor duración que la que se da entre enunciado y enunciado. Esta pausa permite un cambio de disposición interlocutiva para orientar la actividad lingüística hacia otras temáticas y otros tipos de intercambios y relaciones comunicativas entre los hablantes de un

00000117

mismo texto.

#### 2.3.2.- Factores que motivan la terminación de una parte textual.

Al realizar el análisis de cada texto se ha indicado el rasgo o rasgos que separan una parte textual de otra. Proponemos a continuación todos los rasgos que han aparecido al segmentar los 50 textos en sus partes textuales. Se ha recogido, pues, los rasgos que se observan al pasar de una parte textual a otra con el fin de poder extraer los factores que delimitan cada parte textual y que, por lo tanto, servirán para indicar la terminación de una parte textual y el comienzo de la siguiente.

Apreciamos tres rasgos dominantes al analizar las transiciones entre las partes textuales de cada texto:

1.- Un silencio de mayor duración que el que existe entre enunciado y enunciado, cuando se ha acabado un tema y se comienza a desarrollar otro tema. Al agotarse un tema ocurre un silencio prolongado en el locutor o los locutores, por lo que el encuestador, si desea que se continúe hablando, se ve obligado a presentar otra temática. O bien, si es el propio locutor el que cambia de tema, él mismo realiza ese silencio que le sirve para adaptarse a una disposición de locución, exigida ésta por la elección de otros nuevos contenidos o informaciones que reclaman, a su vez, o pueden reclamar procedimientos sintácticos diferentes con que envolver esas nuevas informaciones, y distinta prosodia. Es decir, el locutor o los locutores, ante este cambio, se sienten estimulados a tener que embalar la nueva temática mediante una red sintáctica, por lo menos, no idéntica a la que acababan de confeccionar para la temáti-

00000118

co de la anterior parte textual. Además, normalmente, cambia también su compostura y modalidad con relación a la nueva temática abordada. Este silencio prolongado en la locución de las que componen el texto señala que algo ha acabado con un modo propio de realización, y que algo distinto que va a comenzar, les exige una expectativa diferente para disponerse hacia otra posible nuevo modo de locución que necesariamente deberá repercutir en los procedimientos sintácticos que contendrán esa otra temática o disposición comunicativa distinta, dentro de un mismo acto comunicativo (texto).

Así ha ocurrido cuando, por ejemplo, nos dirigimos cinco niños y yo desde una clase a un pésillo que conduce al patio del colegio. En ese recorrido se establece una comunicación después de la primera parte textual del texto 1; en los niños de siete años. El comienzo de esta comunicación provoca una serie de enunciados que participan de una forma de hacerse más informal, más directa, más suelta. En este primer contacto se han realizado estos enunciados:

(¿No nos podemos sentar en el pésillo?)

E.1.- No///

(¿No se puede sentar uno?)

E.2.- Si...///

(¿Eh?)

E.3.- No///

(No, ¿Por qué?)

E.4.- En el pésillo sí.

(¿En el pésillo sí?)

En el pésillo sí.

(¡Aaa!, pues, nos sentamos. ¡Venga!)

00000119

E.6.- ¡Je je jeee!/// (Ríen todos)

Dentro del proceso comunicativo ya iniciado entre los niños y el encuestador, ocurre aquí un tiempo de duración suficiente como para sentarnos y crear una situación expectante por parte de ellos, con el fin de disponerse hacia un intercambio de comunicación sobre algo que aún no conocen.

En realidad se ha provocado el paso de una modulación comunicativa (la primera parte textual con esos 6 enunciados) a otra modulación comunicativa, sin haber interrumpido nuestro proceso de comunicación y que origina el texto I de los niños de siete años.

Tal cambio requiere, normalmente, por parte de los interlocutores de un texto, una pausa mayor que la que puede advertirse entre enunciado y enunciado. Pero, sobre todo, exige por parte de los hablantes un cambio de disposición que normalmente repercutirá sobre las elecciones que deberán realizar en el código lingüístico, tanto en el aspecto de la temática como de la sintaxis y de la prosodia. (Indicamos el paso de una parte textual a otra por medio del signo diacrítico XX, que separa la primera parte textual con sus 6 enunciados de la segunda parte textual que, a su vez, tiene 8 enunciados).

Efectivamente, el mismo encuestador, ante este cambio, se dispone inconscientemente a embalar con otra prosodia y una sintaxis más formal la nueva temática que vamos a abordar en este diferente intercambio comunicativo, que origina, dentro del mismo proceso de comunicación, otra serie de enunciados que pertenecen a la segunda parte textual del mismo texto I de los niños de siete años.

(¡Vamos a ver! Aquí nos vamos a contar ahora muchas cosas. Dime tú todo lo que haces durante el día, desde que te levantas hasta que te acue-

00000120

tas)

E.7.- Primero me levanto de la cama desayuno me vengo al colegio a las nueve me vengo al colegio y después leo venimos a la clase y leemos después salimos al recreo y otra clase de... por ejemplo escritura o matemáticas y después otro recreo luego otro...///

(¿Tú en los recreos qué haces?)

E.8.- Jugar juego al fútbol con mis amigos y a las chapas también...///

Y así se ha creado una serie de enunciados de hasta 8, donde es fácil advertir que ha cambiado la modulación comunicativa, expresada en enunciados más largos y más formales.

2.- Cambio de locutor principal dentro de la misma situación interlocutiva. Ocurre cuando, siendo un grupo el que hace el texto, cada locutor contesta a una serie de preguntas y a continuación interviene otro y así sucesivamente hasta que han hablado todos los que forman el grupo de cuatro o cinco niños o niñas. De la misma forma esto también sucede cuando se incorpora al grupo un nuevo locutor, que toma la palabra cuando ya ha asumido los supuestos de comunicación, bajo los cuales el grupo elabora su texto. Todos los enunciados que cada locutor hace al contestar a todas las preguntas, más las esporádicas intervenciones de los demás, que se originan mientras él es el locutor principal, constituyen una parte textual. Por lo tanto, un texto así realizado tendrá tantas partes textuales como locutores principales hayan participado en la construcción del texto. En el paso de un locutor principal a otro, también principal, ocurre una pausa de mayor duración que la que se suele percibir entre enunciado y enunciado, por lo que este rasgo parece ser una variante del primero.

00000121

Ejemplificamos con el texto II de las niñas de seis años. Como siempre, el encuestador se encuentra con unas cuatro o cinco niñas de la misma edad. Se dirige en primer lugar a la más próxima.

(Tú qué haces durante el día?)

E.1.+ ¡Ay! a ésta le da una vergüenza!///

(Desde que te levantas)

E.2.- Desayunar...///

E.3.++ ¿Y luego?///

E.4.+ Levantarte///

E.5.+++ Lavarte peinarte ponerte el abrigo...///

E.6.+ ¡Cállate!///

E.7.- Lavarme desayunar///

((¿Qué haces en el colegio?))

E.8.- Escribir///

E.9.+ Pero escribes muy mal///

(¿Y en el recreo?)

E.10.- Jugar///

X X

Al no hablar casi nada este primer locutor, la situación comunicativa dentro del grupo ha empujado al encuestador a buscar otro locutor principal, lo que provoca en el conjunto de los actores del texto un cambio de disposición y una expectación hacia otro locutor principal. Todo ello ha ocasionado una distensión y una pausa necesaria para orientar a los hablantes hacia otra modulación comunicativa, dentro del mismo proceso comunicativo. Es decir, comienza la segunda parte textual.

( A ver, ahora tú. Dime lo que haces durante el día)



00000122

E.11.- Me levanto me lavo me lavo la cara las manos y luego... entonces luego despierto a mi madre para que me vista y luego me peino... luego viene el coche y me voy al colegio y en el colegio hago dictado///

(¿A qué juegas?)

E.12.- A las mamás///

Y así hasta acabar los enunciados de esta parte textual.

3.- Cambio de la situación interlocutiva. Dentro del mismo proceso interlocutivo en el que se compone el texto, ocurre un cambio de situación dada por traslado del o de los mismos locutores a otro espacio, o bien por creación de otra situación interlocutiva dentro del mismo espacio real de locución. El proceso comunicativo del texto no se interrumpe como para originar dos textos diferentes, puesto que la unión semántica a nivel de comunicación (no de información) y locutiva es la misma en ambas situaciones. Pero se advierte una transición entre la enunciación última de una situación comunicativa y el comienzo de la siguiente enunciación perteneciente a la otra situación comunicativa. El paso de una a otra viene a expresarse también por medio de una pausa sensiblemente de mayor duración que la que percibimos entre enunciado y enunciado. Las más de las veces, a ese cambio de situación le sigue un cambio temático en la locución, por lo que se asemeja mucho esta variante al primer rasgo.

De los tres rasgos observados en la cisura que se advierte entre parte y parte textual de un mismo texto, el primero es el que ocurre con mayor frecuencia dentro del corpus analizado. La totalidad de las transiciones entre parte y parte textual ha sido de 175. Los porcen

00000123

tajes de ocurrencia en esas transiciones son los siguientes:

El primer rasgo aparece en un 65 % de las transiciones.

El segundo rasgo aparece en un 27% de las "

El tercer rasgo aparece en un 8% de las "

### 2.3.3.- Extensión de la parte textual en enunciados.

Segmentadas ya las partes textuales de cada uno de los 50 textos y haciendo caso omiso de la totalidad del texto, nos detenemos en el análisis de la parte textual para ver cuántos enunciados tiene cada parte textual y después observar la relación que pueda establecerse entre el número de enunciados por parte textual y los textos de cada uno de los cinco años. Hallaremos los promedios de unos y otros con el fin de extraer los posibles rasgos diferenciadores del lenguaje de los niños a través de cada año y sexo.

Según la segmentación realizada sobre las partes textuales, proponemos la siguiente distribución de sus enunciados.

#### Media de enunciados por parte textual según la edad:

	4	5	6	7	8	T
Edos.	245	253	171	247	273	1189
P.Tx	43	36	35	37	24	175
Media	5,7	7	4,9	6,7	11,4	6,8

Estos resultados de los enunciados por parte textual, nos revelan una tendencia progresiva a producir un número superior de enunciados de año en año. Otra vez más, los niños de seis años con cinco enun -

00000124

ciados por parte textual retroceden con relación a la producción propia de los niños de cuatro años. El aumento de enunciados por parte textual se acentúa en los pasos de cuatro a cinco años y, en especial, de siete a ocho años.

Así pues, para desarrollar la temática de una parte textual, bien propuesta por el encuestador, o bien sugerida por ellos mismos, suelen emplear :

Los niños de 4 años una media de 6 enunciados por parte textual.

Los " " 5 " " " " 7 " " " "

Los " " 6 " " " " 5 " " " "

Los " " 7 " " " " 7 " " " "

Los " " 8 " " " " 11 " " " "

El niño de ocho años puede conversar sobre la temática de una parte textual con casi el doble de enunciados que el niño de cuatro años.

En el diagrama se puede apreciar el aumento progresivo en la producción de enunciados por parte textual, según los cinco años analizados. (Fig. v).

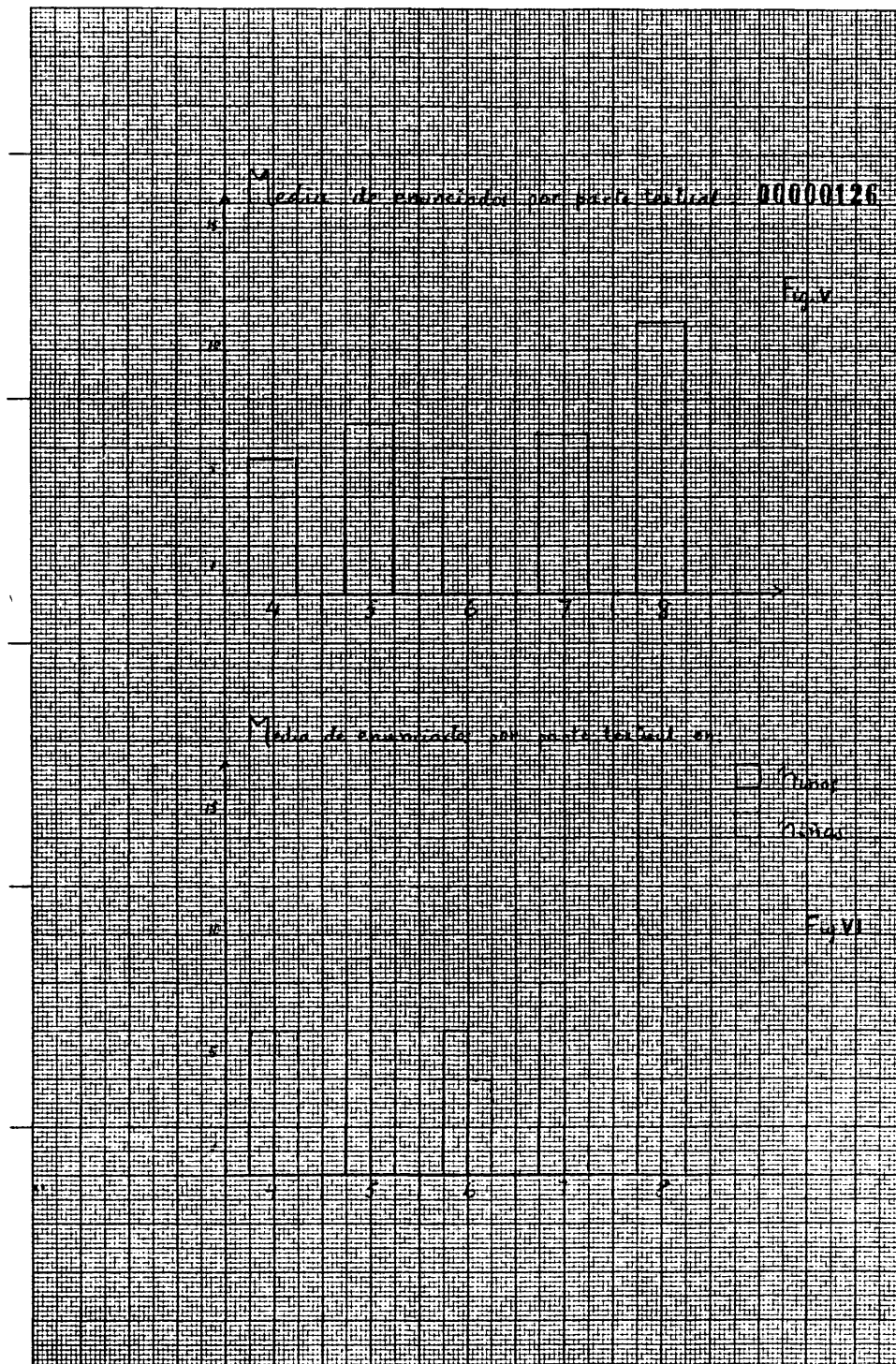
Al comparar la producción de enunciados por parte textual entre niños y niñas, vemos que las niñas se encuentran por debajo de la producción de enunciados que han realizado los niños por cada parte textual. El aumento de enunciados por parte textual con relación a los años es mucho más lento en las niñas que en los niños. La diferencia entre el mínimo (a los cuatro años con 57 enunciados por parte textual) y el máximo (a los ocho años con 7 enunciados por parte textual), en los niños, resulta muy inferior a la que hay entre la mínima (a los seis años con 4 y la máxima (a los ocho años con 7 enunciados por

00000125

parte textual), en las niñas. Así lo muestran los datos que a continuación se indican.

Media de enunciados por parte textual en niños y niñas: (Fig. VI)

		4	5	6	7	8	T
Niños	Eds.	143	138	91	126	193	691
	P.tx.	25	16	15	16	13	85
	Media	6	9	6	8	15	8 Eds. por P.tx.
Niñas	Eds.	102	114	78	121	79	494
	P.tx.	18	20	20	21	11	90
	Media	6	6	4	6	7	5,5 Eds. por P.tx.



00000127

## 2.4.- EL ENUNCIADO

### 2.4.1.- Introducción.

El texto puede ser estudiado desde la óptica de la enunciación. Hacia esta postura de análisis del discurso han contribuido muchos trabajos de los formalistas rusos y las grandes escuelas lingüísticas de Praga con Jakobson, de Ginebra con Bally, de Francia con Benveniste, de Copenhague con Hjelmslev. Bajo sus investigaciones se ha precisado el concepto de enunciación como acto individual en el uso de la lengua y acto dinámico que construye el enunciado, opuesto al concepto de enunciado, objeto realizado y acabado que se considera con independencia del locutor que lo produce (proceso de enunciación).

Con relación a la enunciación E. Benveniste afirma: "Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation: c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation. (...) L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours." (1).

Para conocer la realidad de lo que ocurre en el acto de enunciación es necesario penetrar en el interior del texto deteniéndose en los elementos particulares o índices que permiten mostrarnos lo que acontece en ese acto. Estos índices nos señalan los interlocutores de la alocución, dentro de la misma situación enunciativa; nos apuntan quiénes son los locutores y los destinatarios de esa enunciación. Hacen presentes las tres unidades básicas de la enunciación (yo, aquí, ahora) que sir-

00000128

ven de embragues para que el mensaje se articule sobre la situación interlocutiva. Es decir, actualizan en el tiempo y el espacio la presencia del locutor dentro de su enunciado. (Jakobson lo llama "shifters", traducido al francés por "embragues"). También nos guían sobre las modalidades de la alocución, o sea, sobre lo que se refiere a las distintas aptitudes que el, o los locutores tienen con relación a su discurso. "C'est à dire que le sujet parlant s'affirme comme locuteur et affirme l'autre en face de lui par le moyen du texte dans une même référence". (2)

Al estudiar la enunciación, nos damos cuenta de la manera en que el locutor aparece en su propio enunciado, dónde y cómo esté presente el locutor dentro de su enunciado. La enunciación nos dice también en qué forma se incorpora el locutor al significado de su enunciado, al igual que la actitud que adopta respecto a su contenido, asumiéndolo total o parcialmente, o bien rechazándolo.

Así configurada el área propia de trabajo sobre la enunciación e indicados, someramente, los puntos de interés que su investigación proporciona, nos parece que la independencia del enunciado como dominio para la investigación lingüística queda mejor resaltada, con el fin de que la enunciación (dominio interdisciplinario) no interfiera el análisis específico del enunciado (objeto de la lingüística).

Nuestro trabajo sobre el lenguaje infantil, fundamentalmente descriptivo, ha prescindido de cuanto afecta a la enunciación con el fin de analizar la estructura del enunciado en los textos de los niños, siempre bajo la perspectiva que intenta entresacar los rasgos significativos para la evolución de la lengua en los niños.

Al igual que dijimos en el texto, abordamos el enunciado como objeto aislado e independiente del proceso de enunciación y, por lo tanto,

00000129

fuera de la enunciación. Es más, como algo que, para nuestro análisis, se presenta como distinto de la enunciación, en el sentido de ser efecto de ella. En definitiva, consideramos el enunciado como una serie de oraciones completas sin referencia a su aparición particular, ni a su situación alocutiva o discursiva y situacional. Para nuestro interés conviene acentuar esta abstracción que hacemos del enunciado, por una parte, y de la realidad en donde se da, que es la enunciación, con el fin de obtener una mejor distribución sintáctica de los elementos y relaciones que constituyen el enunciado, pero siempre sin salirnos del dominio empírico del discurso, del habla de los niños, de sus enunciados ya hechos. Nos preocupa la descripción de una distribución ya hecha, no de una capacidad para distribuir o, si se considera ésta, será como inducida de la descripción realizada a partir del corpus de los enunciados producidos por los niños. Es decir, buscamos la estructura presente en lo que hacen los niños, en sus enunciados y no lo que podrían hacer usando nuestra lengua.

Sin embargo, como el enunciado asume en sí la totalidad de las operaciones de la enunciación que lo ha producido y es la cristalización de la enunciación hecha en elementos lingüísticos, en él se encontrarán presentes con marcas lingüísticas las relaciones entre el enunciado, por una parte, y los interlocutores junto con su contexto situacional, por otra (relaciones pragmáticas). Y estas relaciones necesariamente deberán constreñirse a unos parámetros sintácticos, por lo que más o menos directamente tendremos, de algún modo, que referirnos a ellas. Además, también deberemos tener en cuenta las condiciones lingüísticas de producción del enunciado en las que habla el locutor, máxime cuando se trata, como en este corpus, de enunciados que son resultados de diálogos en su mayor



00000130

parte. Sus enunciados se construirán, pues, bajo unos parámetros propios para este tipo de comunicación entre los varios interlocutores, donde deben tenerse en cuenta las relaciones y esquemas sintácticos que resuelvan los problemas interenunciativos en situación de diálogo.(3)

Nos parece que en este sentido se sitúan las investigaciones de E. Benveniste, A. Culioli y J.P. Descles. El propio Pottier también hace relación a estos parámetros enunciativos "YO" y "TU". Ducrot se mueve en este tipo de lingüística de la enunciación muy comparable a la propia de Searle. También en los actos "performativos" de la escuela de Oxford podemos advertir aspectos que consideran el enunciado como resultado de operaciones lingüísticas propias de la enunciación.

#### 2.4.2.- Concepto de enunciado.

El texto puede segmentarse en series continuas de enunciados. "La palabra enunciado designa toda serie finita de palabras de una lengua emitida por uno o varios locutores".(4).

En lingüística distribucional el enunciado es un segmento de la cadena hablada con extensión indeterminada y delimitada con precisión por medio de marcas formales como:

- 1.- Toma de la palabra por parte del locutor.
- 2.- Alocución de una o más oraciones completas.
- 3.- Silencio al acabar el locutor o cambio de locutor.

Veámoslo en la práctica.

.. (¿Cuántos años tienes?

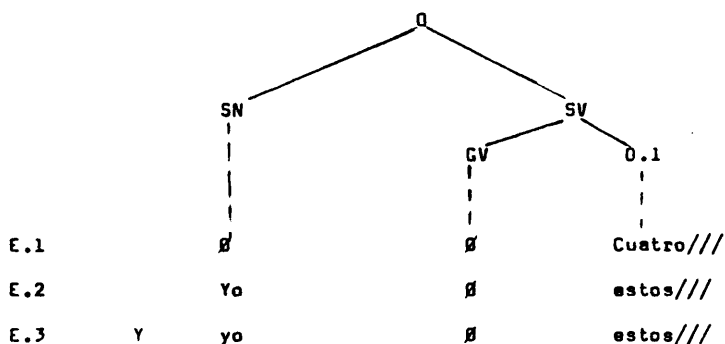
E.1.- Cuatro///

E.2.+ Yo estos///

00000131

E.3.++ Y yo estos/// (4, niños,T.III)

Cada uno de los tres locutores (-,+,++) ha realizado una enunciación, cuyo resultado ha sido ese primer enunciado con una sólo palabra, el segundo con dos y el tercero con tres. Ninguno de ellos ofrece externamente la estructura de una oración (SN+SV), y, sin embargo, son enunciados. Los tres reúnen las tres marcas formales anteriormente indicadas, que definen externamente el enunciado. En lo que respecta a la segunda marca, cada enunciado expresa, mediante oraciones externamente incompletas, la estructura oracional completa (SN+SV).



Naturalmente cada uno de estos enunciados y los tres en su totalidad no serían enunciados aceptables sin el enunciado del encuestador, que es el que ofrece el elemento propuesto, "propos", al que comentan cada uno de ellos. "comentario".

En el siguiente ejemplo los enunciados se manifiestan por medio de oraciones completas e incompletas.

E.1.- Tenemos que pintar con la tiza///

(¿Tú no sabes pintar?)

00000132

E.2.+ Yo un señor///

E.3.++ Yo pinto una casa/// (4, niños, T.V)

Estos tres enunciados son también tres resultados distintos de cada una de las tres enunciaciones emitidas por cada locutor (-,+, ++). Cada uno de ellos reúne las tres condiciones requeridas para constituir, según una descripción externa, un enunciado. El enunciado 1. y 3. se realizan por medio de una oración completa (SN+SV). El enunciado 2. se realiza por medio de una oración externamente incompleta. El núcleo de la oración se actualiza en el E.2. con un señor, porque el "comentario" del enunciado anterior constituye en este E.2. el "tema": Yo (pinto) un señor.

Con este último ejemplo mostramos el enunciado cuando se manifiesta por medio de más de una oración.

E.1.- El día de la gimnasia no tenemos recreo porque perdemos mucho tiempo/ No tenemos recreo// Luego nos vamos/ Comemos/ Salgo a las tres y... y cuarto si y cuarto/ Y...///

E.2.+ Y te metes en clase/ Y ya está / ¡Pase!///

E.3.- Viene a recogerme el coche/ Y me meto en clase/ Es lo lógico///

(8, niños, T.IV)

En esta ocasión el momento de enunciación de cada locutor se ha hecho enunciado con más de una oración completa: el E.1 por medio de 5 oraciones completas y el introductor de la sexta oración que no se concluyó con la formulación de una oración; el enunciado 2 y el 3 lo hacen por medio de tres oraciones cada uno.

En esta primera visión del enunciado se nos ofrece sus rasgos externos, se nos da una descripción de su apariencia, en la que se dibujan

00000133

los contornos, los límites dentro de los cuales existe esa realidad lingüística llamada enunciado. No nos dice nada de su interioridad, de sus rasgos internos, ni de sus propiedades. Sin embargo, este primer concepto sobre el enunciado tiene la ventaja de ser operativo y práctico para la segmentación del texto. Al igual que se viene considerando la oración como un contorno de entonación entre dos pausas, también podemos considerar, sobre todo, por un sentido práctico que el enunciado queda comprendido por esta sucesión de acontecimientos:

1.- Comienza a hablar el locutor.

2.- Desarrollo de una o más secuencias de oraciones.

3.- Se acaba la emisión de este locutor con una pausa perceptiblemente de mayor duración y cadencia que la que se realiza al final de una oración.

Podemos decir de esta definición que ha aprehendido algunos rasgos que se refieren al significante del enunciado. Pero nada nos dice de su estructura o configuración (sintaxis), ni de su significado.

En cuanto a su estructura entendemos por enunciado una secuencia máxima de una o más oraciones completas que se caracteriza por el hecho de que todas sus partes se pertenecen las unas a las otras desde un punto de vista fonético (prosodia), sintáctico, semántico y pragmático.

Esta noción del enunciado amplía el concepto de sintaxis que se ha venido limitando al de la oración completa, para poder así reflejar esa realidad de las relaciones inter-oracionales, hasta ahora consideradas de manera muy generalizada y poco formalizada por la Narrativa con aplicaciones, sobre todo, hacia el dominio de la estilística y el comentario de texto (casi exclusivamente literario).

El significado del enunciado viene dado por el valor del lé-

00000134

xico, referido en la oración completa u oraciones completas que lo forman, más el significado gramatical propio de cada oración completa y el inter-oracional. Ambos significados relacionados, se proyectan como uno sobre dos núcleos de referencia para conseguir comunicar el contenido total del enunciado: el núcleo que asegura la gramaticalidad y la aceptabilidad enunciativa dentro de un mismo proceso comunicativo, y el núcleo que asegura la coherencia comunicativa en el momento de la enunciación.

1.- Núcleo que asegura la gramaticalidad y la aceptabilidad enunciativa. Para cubrir esta exigencia la competencia del hablante atiende a cumplimentar los requisitos de cuatro registros:

1.- Registro referencial. De este registro de referencia común depende todo cuanto habla y la utilización del léxico que utiliza, además de la naturaleza de sus explicaciones etc... De manera especial tiende a asegurar la expresión del contenido de sus oraciones en cuanto que dan la información del enunciado como "tema" y "comentario". Este registro comprende el enunciado hablado y/o escrito en su aspecto referencial, el sujeto del enunciado y, finalmente, el tiempo y espacio del enunciado.

2.- Registro de locución . Se refiere a todo aquello que los locutores tienen presente en el momento de su enunciación o acto enunciativo con relación a la categoría de las personas. Es decir, cuanto utilizan los hablantes con vistas a adecuar el punto 1. a los índices locutores (YO-TU/ él).(5). Este registro regula las relaciones que se establecen en el enunciado entre los protagonistas propios del proceso del enunciado y los protagonistas del proceso de enunciación. Por ejemplo: "Tú me decías que él había llegado". TU, YO -me- y EL sólo se com

00000135

prenden en el enunciado si se sabe la situación de enunciación que sitúa, en particular, al YO en torno al cual se organiza todo el sistema de referencia.

3.- Registro de la situación enunciativa. Comprende todo aquello que contribuye a una articulación apropiada de los puntos 1. y 2.- a la situación enunciativa (tiempo y espacio de enunciación) (6), según "el aquí y el ahora" que actualiza al locutor cuando comienza a hablar, indicando con ello el punto inicial de referencia que da validez al orden temporal y espacial del enunciado. Este registro constituye el parámetro que indice el presente de la enunciación del hablante ("hic et nunc"). Por ejemplo: "Tú me habías dicho ayer que no llegarías". En este enunciado lo que TÚ me habías dicho ayer (el enunciado del YO de ayer) es anterior con relación al YO sujeto de la enunciación (el YO de hoy).

4.- Registro modal. Las modalidades de locución hacen referencia a la actitud y postura que los locutores adoptan ante sus enunciados (7). Por ejemplo: "Yo quisiera que viniérais a mi casa". En este enunciado el condicional y el subjuntivo indican la concepción que tiene el locutor del tipo de relación entre la acción y su actor o su fin. La forma enfática, pasiva, interrogativa, negativa, la nominalización, la utilización de los diversos niveles del lenguaje, de los enunciados relatados, de los performativos, etc., constituyen otras modalidades de locución.

II.- Núcleo que asegura la coherencia comunicativa en el momento de la enunciación. Para ello cada uno de los hablantes tiene conocimiento de unos presupuestos comunes a cuantos le escuchan. Estos presupuestos son de diferentes tipos:

1.- Presuposición interlocutiva: el hablante configura su enunciado a partir de los presuntos conocimientos que mutuamente tengan entre sí los interlocutores de un mismo proceso comunicativo. Hablante y oyente comparten informaciones previas que para ellos son las que sustentan y dan validez y sentido total a la información de cada uno de sus enunciados en el momento de su discurso.

2.- Presuposición pragmática: determina la propiedad o impropiiedad de lo que dice el locutor con relación a la finalidad que preten

00000136

de obtener del interlocutor. Es decir, que aquello que informa el locutor con sus oraciones sea apropiado a la situación interlocutiva. En otras palabras, que el contenido proporcionado por las oraciones del enunciado tengan clara conexión con el momento de su enunciación para los interlocutores, según un prestablecido cuadro de relaciones interlocutivas, espaciales y temporales, consciente o inconscientemente compartidas.

3.- Presuposición referencial por medio de la cual se determina el valor de verdad del enunciado para los interlocutores en el momento de su enunciación (competencia semántica).

4.- Presuposición semántica: determina la buena formación del enunciado, como elementos sobreentendidos que son necesarios para asegurar la aceptabilidad gramatical y lexical para los interlocutores, lo que también implica ciertas restricciones semánticas de tipo lexical y de tipo gramatical propias de cada lengua, según las constricciones que imponen las circunstancias de enunciación en el momento de actualizar la lengua en las distintas situaciones del discurso.

Asumiendo todo lo hasta ahora dicho, el enunciado viene a ser la unidad de comunicación establecida entre interlocutores, actores y circunstancias, por una parte, (coincidentes con las operaciones predicativas propias de la oración u oraciones completas) y, por otra parte, las llamadas operaciones enunciativas (el acto de enunciación, el registro de locución, el registro de la situación enunciativa y el de la modalidad). Entre las operaciones enunciativas hay que destacar las propias de la presuposición, en especial la presuposición pragmática y la referencial. Además, los performativos evidencian de un modo singular las operaciones enunciativas.

Por lo tanto, podemos decir que el enunciado, como contenido, proporciona su valor referencial a los interlocutores, siempre que estos asocien las coordenadas enunciativas, de una parte, al resultado de las

00000137

operaciones predicativas, de otra, dentro del mismo momento de enunciación. El enunciado es el resultado de un acto de enunciación que procede proponiendo un enunciador (locutor) que habla o escribe su enunciado, lo que constituye un acto enunciativo que entonces es señalado con relación a una situación enunciativa que, a su vez, está dependiendo de un locutor y de su propio tiempo y espacio. "Nous rappellerons qu'énoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref un système de repérage. Tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation, qui est définie par rapport à un sujet énonciateur (ou, pour être exact, un premier sujet énonciateur), à un temps d'énonciation pour ne considérer que ces deux repères. Si l'on symbolise par des majuscules bouclées ce qui est du domaine de l'énonciation et par des majuscules droites ce qui est du codomaine (énoncé ou texte) on verra aisément que toute relation d'énonciation se représentera comme un paquet de relations":

(énonciation)	E (noncé)
(sujets énonciateurs)	S (ujet de l'énoncé)
(repères)	T (emps de l'énoncé) " (8)

A estas categorías se suele añadir las ya clásicas del nombre y el enunciado representadas por los símbolos N y E.

Si tuviéramos que describir los enunciados del corpus como resultado de todo el proceso de enunciación, deberíamos estudiar las relaciones entre los "parámetros enunciativos" (repartidos en un sistema de localización propio de cada enunciador) y los enunciados; entre el enunciador y el oyente (relación intersujetos); entre las relaciones intersujetos y la manera en que se producen los enunciados y se descifran ,y



00000138

por lo tanto, "la communication (incluido también el diálogo) se fonde sur cet ajustement plus ou moins réussi, plus ou moins souhaité des systèmes de repérage des deux énonciateurs". (9)

El concepto de enunciado que hemos expuesto basándonos, sobre todo en Culioli, A., Descles, J.P. y Van Dyk, nos orienta hacia su configuración y composición, aspecto que consideramos de gran importancia con vistas a la descripción del corpus.

#### 2.4.3.- La configuración del enunciado y su estructura.

Con relación a la organización del enunciado, Descles nos dice que el enunciado está compuesto por un esquema lexical que está relacionado a una situación enunciativa, dependiente del propio locutor y del índice tiempo. (10) El esquema lexical corresponde a la oración o proposición /(es) de que consta el enunciado y que supone en la composición del enunciado su parte nuclear. La situación enunciativa, dependiente del propio locutor y del índice tiempo (y espacio de locución), expresan la parte modal, dentro de la cual se actualiza como comunicación el valor proposicional /(es) de la parte nuclear.

Según Van Dyk, en un texto se advierte:

1.- Una estructura superficial -microestructura- que está organizada según la estructura de la oración, en su estado de estructura profunda y estructura superficial.

2.- Y una estructura profunda -macroestructura- donde se encuentran las relaciones y propiedades globales del texto.

La representación de esta estructura profunda del texto comprende:

00000139

1.- Una proposición nuclear, organizada como un predicado con sus relativos argumentos. (Corresponde a lo que consideramos como las operaciones proposicionales del enunciado)."

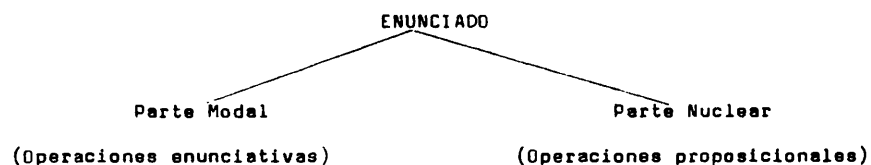
2.- Una parte modal, que especifica:

- a/ Los participantes de la situación comunicativa.
- b/ La modalidad (negación, posibilidad, probabilidad).
- c/ Los elementos performativos como aseveración, pregunta, orden).
- d/ Los cuantificadores para determinar los miembros y clases en la estructura de la proposición.

(Esta segunda parte viene a corresponder a las operaciones enunciativas).

Tanto en la estructura profunda del texto, como del enunciado. los componentes fundamentales serán los mismos, ya que el texto es la unidad que proporciona comunicación total al ser expresión de un proceso comunicativo, como el enunciado es la unidad que proporciona comunicación parcial, al ser expresión de un proceso enunciativo. Según este planteamiento transferimos lo que del texto dice Van Dijk al enunciado, cuando se refiere a la estructura profunda del texto.

De esta manera vemos que tanto Van Dijk como Descles, coinciden en asignar como componentes fundamentales una parte modal y otra nuclear. Y sobre el enunciado podemos proyectar su estructura por medio del esquema arbóreo:



4

00000140

Esta estructura está presente en todo enunciado, que va ofreciendo en su propio desarrollo, como en un mosaico, la totalidad de la parte modal y nuclear a base de una o más oraciones. Por lo tanto, el enunciado presentará una composición que permita envolver conjuntamente la o las proposiciones nucleares (operaciones proposicionales) y la parte modal (operaciones enunciativas). Estos dos constituyentes del enunciado se van soldando a través de las relaciones inter-oracionales formando un todo acabado (el enunciado) como resultado de una enunciación. Cada proceso de enunciación pedirá al hablante un trabajo que le lleve a soldar adecuadamente estos dos tipos de organización, tanto en su emisión como en su interpretación. A continuación hablamos, por separado, de cada uno de estos dos bloques que forman el enunciado, esto es:

- 1- La parte modal del enunciado.
- 2- La parte nuclear del enunciado.

#### 2.4.3.1.- La parte modal del enunciado (P.M.).

Hablamos ya de cuantos elementos intervienen para configurar este área de la dicción de un enunciado, que tiene como función embalar el núcleo del enunciado localizándolo en una situación concreta de enunciación. Sin embargo, allí se describían esos elementos desde la perspectiva de la actualización del enunciado y, por lo tanto, se hacía referencia a todo aquello que participaba en la estructura superficial del enunciado, como las distintas clases de presuposición y algunos aspectos del registro modal (los performativos, la nominalización, los diversos niveles del lenguaje, etc...) Además, lo hacíamos refiriéndonos al contenido del enunciado.

00000141

La parte modal como constituyente de la estructura profunda del enunciado, sólo puede ofrecer aquellos elementos que siempre están latentes en cada uno de los enunciados que se producen en una lengua. Es decir, constituirá todos aquellos elementos que operan en el hablante como registro obligatorio, cuando se pone a comunicar y que por lo tanto, forman parte de su competencia comunicativa. En definitiva, se trata de la actualización de las categorías enunciativas.

Siguiendo a A.Culioli y a J.P.Descles, tenemos en cuenta las siguientes categorías que intervienen en la configuración modal del enunciado:

1.- Actos de enunciación. "Un acte d'énonciation peut être défini comme l'ensemble des opérations métalinguistiques sous-jacentes à toute production d'un énoncé (ou d'un texte) par un énonciateur dans une situation énonciative". (11)

Comprende todas aquellas operaciones que realiza el locutor para organizar la exteriorización de su acto de enunciación en la situación en que realiza su enunciado. El hablante adopta una disposición que le lleva a dirigirse al encuestador y no a cualquiera de sus compañeros, cuando comunica: "Y mis amigos vinieron". También adoptarán sus operaciones otra organización cuando, por ejemplo, incluya otro acto de enunciación, dentro del que esté actualizando: "Y mis amigos vinieron", dirigido a mí encuestador, lo que supone todo aquello que le lleve a realizar su acto enunciativo en el momento de hablar ante sus compañeros; pero organizándolo hacia mí, según la situación de un presente compartido por todos los interlocutores. Si quiere decir a continuación de "Y mis amigos vinieron", "Y mi mejor amigo se enfadó conmigo y me dijo que yo era tonto", entonces la organización de este acto enunciativo es muy

00000142

distinta del anterior, porque reproduce otro acto de enunciación con otros interlocutores y en otra situación, dentro de su mismo proceso de locución (enunciado).

2.- Sujetos enunciadores, que corresponde a lo que anteriormente nosotros llamamos registro de locución. Es decir, todo cuanto se relaciona con las personas de enunciación (YO/TU vs. él).

Sirviéndonos del mismo ejemplo anterior, vemos que la organización para relacionar, dentro de los dos actos de enunciación, las personas de locución es diferente en uno y otro caso. Hay que notar que es un sólo acto de enunciación por parte del locutor que dice: "Y vinieron mis amigos/ Y mi mejor amigo se enfadó conmigo/ Y me dijo que yo era un tonto///". Pero actualiza en su enunciado dos actos enunciativos distintos y con ello dos diferentes relaciones entre las personas locutivas de cada uno de los dos actos de enunciación, dentro de un mismo proceso enunciativo.

En el primer acto de enunciación, el niño es sujeto de locución (Yo locutor estoy diciendo: "Y mis amigos vinieron", y el enunciadore es el TU a quien dice su enunciado, el encuestador). En el segundo acto de enunciación, dentro de esta misma relación interlocutiva (el niño= Yo digo, y el encuestador=TÚ) introduce otra organización de personas que responde a otro acto de enunciación: el YO del primer acto de enunciación dice aquello que pronunció otro locutor, su amigo ante otro receptor, él mismo en otras condiciones (YO= su amigo se dirige a TU= el locutor actual del primer acto de enunciación).

3.- Situaciones enunciativas, o el llamado por nosotros anteriormente registro de la situación enunciativa. El hablante crea una situación enunciativa a partir de la cual sitúa todas las localizacio-

00000143

nes de su enunciado. De esta situación enunciativa deriva todo uso que se haga de los índices de localización temporal y espacial que aparezcan en el enunciado, por lo que nos parece que por sí sólo los índices de localización no formarían una categoría al mismo nivel que las hasta ahora consideradas. Desde ahora sí los clasifica como categoría aparte.

El mismo ejemplo nos remite en cada uno de los dos actos enunciativos a dos situaciones de enunciación distintas. El primer acto de enunciación nos sitúa en el momento de hablar el niño con sus cuatro compañeros ante el encuestador en una clase donde hay un magnetófono para grabar (reproduce la situación enunciativa de su locución).

En el segundo acto de enunciación, dentro del mismo enunciado, el niño nos remite a otra situación de locución, cuando sus amigos llegaron a su casa y entonces su mejor amigo se enfadó con él. Esta segunda situación se reproduce mediante operaciones de cálculo con relación a la situación enunciativa del momento en que está realizando su enunciado (primer acto de enunciación).

4.- Índices localizadores o defictivos. Es la categoría de enunciación que dispone de elementos lingüísticos para que el hablante indique en su enunciado las personas de locución (YO, TU / EL), el tiempo del discurso "nunc", el lugar del discurso "hic", la identidad de cada uno de los distintos actos de discurso que puedan concurrir en un enunciado como el ejemplo mostrado, donde funcionan de distinta manera los pronombres en el primer acto de enunciación que en el segundo acto de enunciación, dentro del mismo proceso enunciativo o de locución. (12).

Además, también habría que recoger dentro de los constituyentes modales del enunciado la modalidad. Corresponde a parte de lo que anteriormente llamamos registro modal. Su función queda limitada a ex-

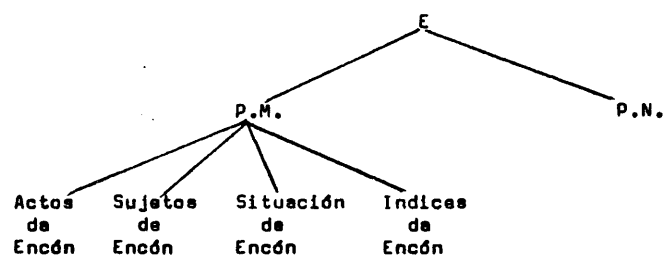
00000144

presar el tipo de relación que manifiestan los hablantes con su enunciado.(13).

Aunque Descles no considera este aspecto como formando por sí sólo una categoría, a nuestro entender nos parece que sí podría ser una categoría enunciativa, ya que parece imposible que el hablante haga su enunciado sin mostrar su postura con relación a él.

Esta breve exposición de la parte modal en la estructura del enunciado se debe a que apenas vamos a tratarla en la descripción de este corpus. Tan sólo referiremos de pasada algunos puntos que se sitúan en esta parte, cuando tratemos de reflejar los rasgos del lenguaje infantil que puedan extraerse de la descripción de sus enunciados.

En definitiva, la parte modal del enunciado quedaría así formalizada en representación arbórea:



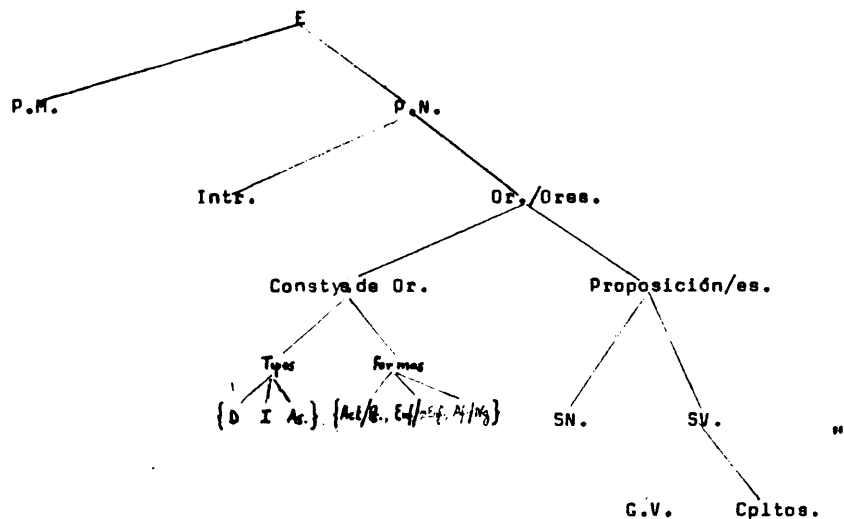
00000145

2.4.3.2.- La parte nuclear del enunciado (P.N.).

Constituye la parte central del enunciado y viene a ser la almendra envuelta y programada por la parte modal. Puede constar de una o más oraciones. La parte nuclear del enunciado, a su vez, está formada por dos constituyentes:

1.- El introductor o encabezador del núcleo del enunciado.

2.- El núcleo, que describe la estructura abstracta de la oración por medio de las reglas de reescritura y el indicador sintagmático (expresado generalmente en forma de árbol) y los constituyentes de la oración que indican bajo qué tipo y forma se presenta la unidad compositiva del núcleo (Propos.). (Los tipos son: declarativo, interrogativo, imperativo. Las formas son: afirmativa vs. negativa, activa vs. pasiva, enfática vs. no enfática). Expresamos en forma arbórea la composición del núcleo del enunciado:





00000146

De manera que para que el hablante haga su enunciado deberá formular su núcleo mediante la exteriorización, bajo la forma o formas que le proporcione su lengua, de estos sus dos componentes: los constituyentes de la oración y la proposición. Esto ocurrirá así cuando el núcleo del enunciado comunique una sola proposición u operación proposicional. Cuando el núcleo proporciona varias proposiciones, entonces estará formado por varios constituyentes de oración y otras tantas proposiciones.

Con los constituyentes el hablante indica la postura, interés y finalidad que el locutor quiere adherir a las operaciones predicativas (núcleo del enunciado), que ofrece en su enunciado. Se reducen a cuantas operaciones proposicionales puede expresar, generalmente por medio de suprasegmentos, como postura de su dicción declarativa, de pregunta o de orden.

Los constituyentes sirven de ahorrantes que programan el valor de las significaciones de cada oración según los imperativos pragmáticos de la locución en su momento de enunciación. Se distinguen varios tipos o maneras de programar las significaciones proposicionales dentro del núcleo del enunciado:

- 1.- Programación del núcleo con valor DECLARATIVO o ASEVERATIVO.
- 2.- " " " " " INTERROGATIVO.
- 3.- " " " " " IMPERATIVO o de orden.
- 4.- " " " " " EXPRESIVO

El tipo cuatro puede ofrecer dos formas:

- 1.- El enunciado sólo recoge las operaciones enunciativas con valor expresivo (¡Ay!, ¡Bah!...), donde el núcleo del enunciado queda reducido a la dicción de una interjección que encuentra su valor propo-

00000147

sional únicamente en la situación de enunciación. Aquí la Ex. es tipo.

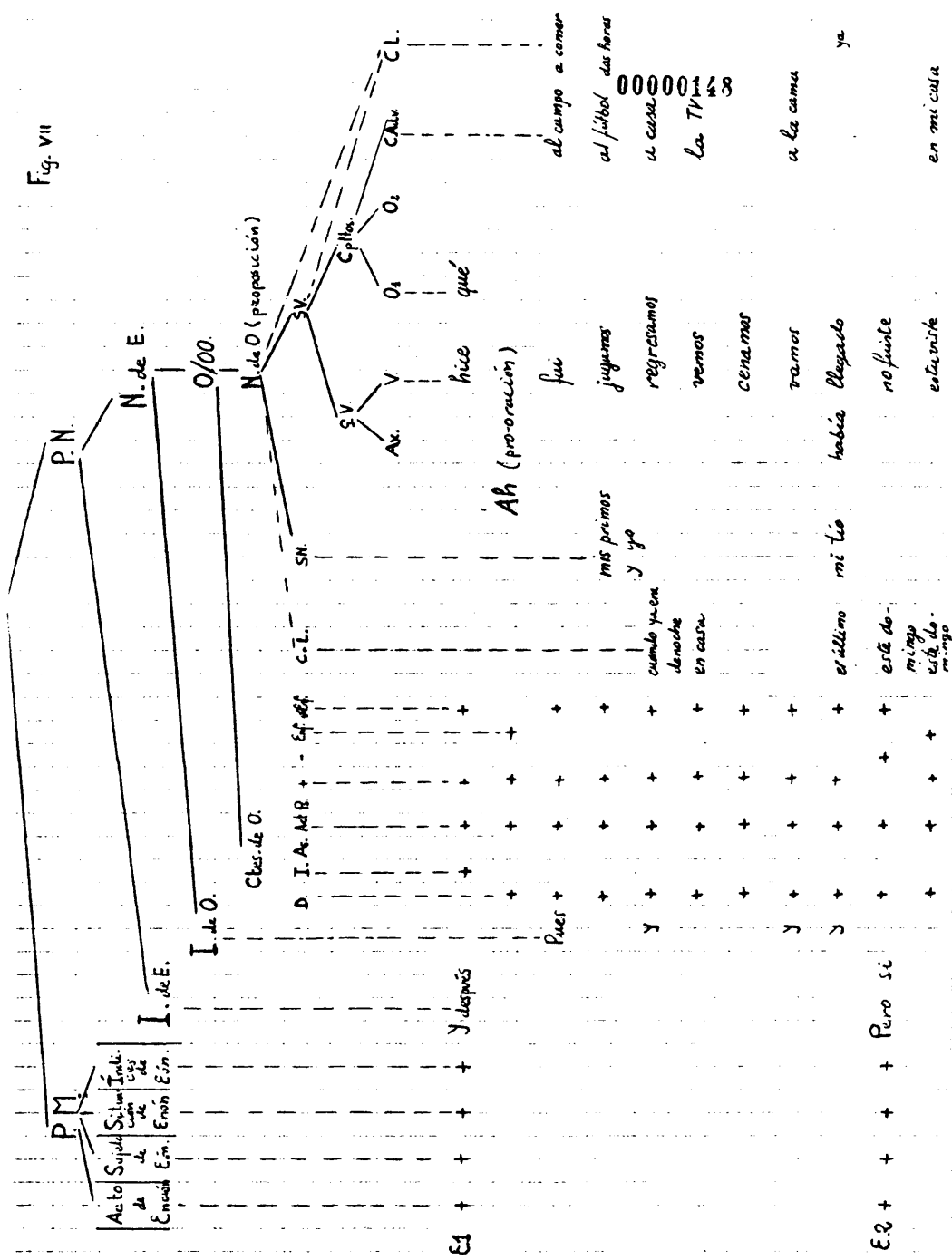
2.- El núcleo del enunciado presenta operaciones proposicionales, a las que se suman suprasegmentos con valor expresivo (¡Eres tonto!, ¡Vaya tfo!, ¡Mira!...). En este caso la Ex. es forma de la proposición.

Cada uno de estos tipos de enunciados adoptan tres constituyentes en forma de:

- 1.- Pasiva / Activa
- 2.- Negativa / Afirmativa
- 3.- Enfática/ No enfática.

Como compendio de todo lo hasta ahora expuesto, expresamos la estructura del enunciado como el resultado de la articulación que realiza el hablante entre las operaciones enunciativas (lo que supone una competencia de la enunciación en el hablante) y las operaciones proposicionales (lo que exige por parte del hablante una competencia oracional). Esta estructura del enunciado se impone al locutor quien puede escoger elementos y transformaciones distintas en una y otra competencia, según sus conocimientos del sistema de la lengua y según sus intereses en el discurso, por medio de los cuales da a entender, bajo formas diferentes de los enunciados en su manifestación superficial, esta estructura: (Fig VII)

Fig. VII



00000149

Del enunciado, más que hablar de su composición o estructura sintáctica, se ha indicado, en especial, cómo es la información que proporciona. Se ha ofrecido su estructura temática. Así la oración o las relaciones entre las distintas oraciones que puede comprender un enunciado nos determinan también una distinción esencial dentro del núcleo, en el aspecto del contenido: "Thème y propos".

A base de esta distinción, dada en el enunciado por medio de una o varias oraciones, el locutor expresa la información de un modo parecido a como se realiza la significación presente en la oración por medio de la relación establecida entre sujeto y predicado (Proposición).

El núcleo del enunciado lo constituye la relación establecida entre "thème" y "propos" (proposición del enunciado), cuando el núcleo está formado por una sola oración, o bien, por varios "thème" y "propos", cuando el núcleo está expresado mediante varias oraciones. Los primeros en hablar de esta distinción han sido los lingüistas holandeses A.W. de Groot, C.L. Ebeling. Sobre el enunciado C. Sally nos dice que el "thème" sirve de base al "propos" y que es el sujeto psicológico o aquello que es útil para el receptor. "Propos" es para él el fin del enunciado, o el predicado psicológico, aquello que importe al locutor.

Para señalar esta distinción en la proposición del enunciado se han ofrecido otros términos como:

Tema // rema

Tópico / comentario

Argumento/ "

Lo dado / lo nuevo

Thème / propos

Nosotros utilizaremos "thème" y "propos" con el valor común a

00000150

todos ellos que es "thème" como lo ya conocido y de lo que se habla. "Propos" constituye el elemento nuevo, la información más esperada y es, además, lo que más se ata al constituyente modal del enunciado, por lo tanto, necesita mucho del contexto. El "thème", por el contrario, puede ofrecerse como un dato sin contexto.

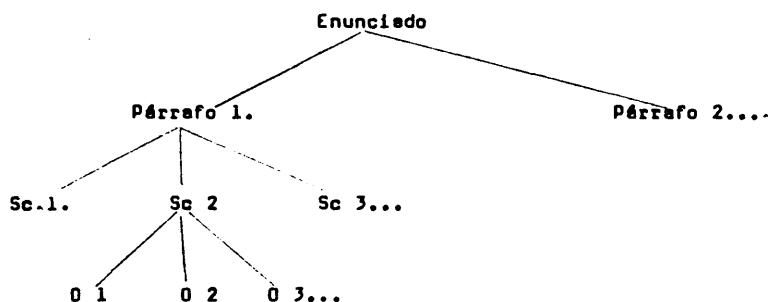
"Le ha robado los juguetes Carlos y este es un robón". (Lo subrayado pertenece al "thème", el resto es el "propos").

La proposición del enunciado se ofrece como dato y comentario de ese dato, dentro de la situación contextual y de la modalidad enunciativa. El enunciado, pues, para nosotros es la unidad de composición del texto como resultado lingüístico de una unidad de enunciación. En términos de segmentación comprende todo cuanto dice un locutor desde que toma la palabra hasta que termina.

El enunciado, dentro de los mismos constituyentes modales, comprende como mínimo un núcleo proposicional o más. Por esto un enunciado puede desarrollarse por medio de varios párrafos y éstos, a su vez, comprender varias secuencias, que pueden constar de una o varias oraciones. "El enunciado permite construir un sistema de señales en el que los interlocutores pueden referir y establecer una relación entre un enunciado (por lo tanto, una situación enunciativa) y un acontecimiento (todo estado o cambio de estado considerado por los enunciadorees, sea real o imaginario". (14)

En su composición externa el enunciado puede presentar la siguiente formación aparecida en su estructura superficial, en el discurso, es decir, presente en la lengua como "habla" y no como "lengua".

00000151



(¿Y tú dónde vives? ¿Cómo haces para venir al colegio?)

E. - Párrafo 1. Pues primero empiezo por donde vivo/ Yo vivo en la calle Nerveaz portal 72 piso tercero puerta una// Y para... y de aquí para ir a mi casa... pues no vivo muy lejos.../ Vivo en Nerveaz/ Ya es lo he dicho antes cuando... dónde vivía\_//

Párrafo 2. Entonces me voy con una señora/ Y que que.../ No/ Por la mañana me voy con una señora que no es mi madre que es otra señora la madre de otro chico// Y entonces nos vamos/ Me lleva hasta mi casa/ Y ella va con su hijo hasta su casa// Después por la tarde mi madre lleva... me lleva a mí/ O sea que no hace falta ni coger autobús///

(Niños 7 años, T.II, E.18)

00000152

2.4.4.- Clases de enunciados.

Según el concepto que hemos adoptado para el enunciado, nos encontramos en el corpus con enunciados que están realizados por una sola palabra, un sintagma o una oración completa, hasta aquellos que tienen varias oraciones completas. El enunciado no presentará la misma organización cuando sólo comprende una oración que cuando está compuesto por varias oraciones. De ahí que tengamos que dividir el enunciado en grupos más pequeños para mayor facilidad en el tratamiento del corpus y, también, porque esos grupos ofrecen una entidad propia reflejada en una coherencia prosódica, semántica y sintáctica y, sobre todo, porque tienen los mismos constituyentes modales de enunciación. Por otra parte, la competencia lingüística del hablante debe disponer de recursos que le permitan relacionar apropiadamente unos grupos de oraciones con otros para que el enunciado tenga su coherencia.

Varias son las formas que ha presentado el enunciado a lo largo del corpus: desde el enunciado que sólo se ha cristalizado en una única palabra, hasta aquellos que han ofrecido varios párrafos y secuencias. Según las manifestaciones que presentan los enunciados en el discurso los clasificamos en: Enunciados de una palabra, enunciados de sintagma, enunciados de una oración y enunciados de varias oraciones.

I.- Enunciados de una palabra. El acto de enunciación se realiza por medio de un enunciado que no ofrece forma de oración completa, en cuanto a la exteriorización de la oración en el enunciado. Generalmente afirman o niegan el contenido del enunciado que le precede. En ellos el "thème" es el enunciado anterior y el "propos", que es la respuesta, se da en forma sintética, presentándose generalmente por medio de una sola

00000153

palabras: sf, no, ya, bueno, vale, claro... También ofrecen esta forma los enunciados de interjección: ¡Jo!, ¡Ah!, ¡Bah! ...

Este grupo de enunciados se actualiza como enunciado igual que todos, al exteriorizar la estructura propia de todo enunciado, pero bajo esta forma sintética de una palabra. En este caso el esquema del enunciado se actualiza con sólo una palabra; pero con esa palabra, más el contexto que le precede, más la entonación de énfasis y más la situación enunciativa, el locutor da a entender al receptor y a sí mismo el esquema específico del enunciado: la relación establecida entre "thème" y "propos" dentro de una modelidad enunciativa. Por ocupar cada una de estas palabras la totalidad del enunciado, los denominamos en nuestro trabajo enunciados de palabra. Pero tal palabra actualiza una oración, ya que es mediante una proposición como pueda expresarse mínimamente una enunciación, un enunciado.

A estos enunciados que toman la forma de una palabra para actualizar el enunciado los dividimos en dos grupos:

1.- Enunciados afirmativo / negativos: El tópico, "thème", viene dado en un enunciado anterior (generalmente en forma de pregunta). El comentario, "propos", lo da el enunciado de palabra: sf, no... Al decir sf, comenta el tópico precedente, afirmando su valor. Al decir no, comenta el tópico precedente, negando su valor.

2.- Enunciados de interjección: El tópico, "thème", viene dado en el momento de la enunciación, por medio de la situación, copresente para los interlocutores. El "propos" lo ofrece el enunciado emitido: ¡Ay!

II.- Enunciados de sintagma. Los procedimientos lingüísticos empleados para la construcción del enunciado, en cuanto a su núcleo, no



00000154

son, por sí solos, suficientes para presentar externamente la totalidad de su estructura. O bien hay que sobreentender el "thème", propuesto en el enunciado anterior, o presente por la situación, o bien es necesario proponer el "propos", porque el tema está en la situación enunciativa o ha sido dicho en el enunciado precedente. La forma lingüística de sintagma no realiza por sí sólo el núcleo del enunciado, sino que es una parte del núcleo que deberá completarse o con el enunciado anterior, o con uno de los tres tipos de presuposición, para que pueda entenderse la proposición contenida en el núcleo del enunciado. (¿Cuántos años tienes? - E.-Cuatro///).

III.- Enunciados de oración. Tanto el "thème" como el "propos" están presentes en el enunciado con procedimientos lingüísticos en forma de oración. El núcleo del enunciado está totalmente explícito en la oración del enunciado emitido.

La extensión de estos enunciados puede oscilar entre una oración completa y dos o más párrafos. Por eso en este tipo de enunciados consideramos dos grupos: enunciados de una oración completa -III-, enunciados de más de una oración completa. -IV-.

Una vez fijado el concepto de enunciado y enunciación, y establecida la estructura del enunciado, nos disponemos a recorrer el corpus para ver el uso que han hecho los niños de las posibilidades que la lengua les ofrece con vistas a actualizar en su discurso esa estructura. Añadamos, en principio, a la descripción de los enunciados según su organización en el discurso, fijándonos en: su composición, constituyentes del núcleo del enunciado, personas del enunciado, singular y plural, introdu  
tor del enunciado y, finalmente, extensión de los enunciados.

00000155

2.4.5.- Enunciados de una palabra.

Por su forma se los suele llamar enunciados "sintéticos", por que generalmente se expresan por medio de una sola palabra, que, a su vez, suele constar de una sílaba. Por no realizarse estos enunciados en forma oracional, es decir, con soporte externo que explicita por sí solo la estructura de la oración en el discurso, se los podría denominar "pro-oracionales". Estos enunciados, al no tener estrictamente una formulación oracional, pertenecen a la entonación de elipsis. (15)

Están formados por una palabra que suele ser un adverbio o una interjección. Del núcleo de la estructura del enunciado ("thème"+"propos") esa palabra que actualiza el enunciado sólo nos ofrece el "propos", bien sea como afirmación (si y sus equivalentes), bien como negación (no y sus equivalentes), o como duda (quizás, ya, bueno...).

En estos enunciados el "thème" tanto para el locutor como para el receptor, está presupuesto según consta en el enunciado anterior, en el que generalmente se ha expresado una pregunta. La respuesta se da por medio del siguiente enunciado con forma de adverbio, afirmando o negando, exclamando o interrogando.

Al repasar el material, encontramos enunciados exteriorizados bajo la expresión de una palabra con la que se suele afirmar, negar, dudar, exclamar o preguntar sobre el contenido indicado en la proposición última del enunciado anterior.

Esta ha sido la distribución de los enunciados con una sola palabra ocurridos en el corpus:

00000156

Enunciados de una palabra.

	4	5	6	7	8	T
	7	13	7	11	11	49
% por año	3%	5%	4,2%	4,5%	4%	4,1%

Consideramos en primer lugar aquellos enunciados que se formularon mediante las partículas generalmente adverbiales, para , después ocuparnos de los enunciados expresados mediante las interjecciones.

Tanto sobre el adverbio-enunciado, como sobre la interjección-enunciado, se hacen presentes al pronunciarlos las operaciones predicativas, por medio de la presuposición, los contornos y la prosodia (entonación de elipsis o entonación oracional).

2.4.5.1.- Enunciados adverbiales.-

Estos enunciados se manifiestan mediante adverbios. En este primer grupo han aparecido enunciados como:

(¿Y no escarrija nunca el tren?)

E.1.- No///

(¿A otra playa ?)

E.1.- Si///

(¿No escarrija nunca?)

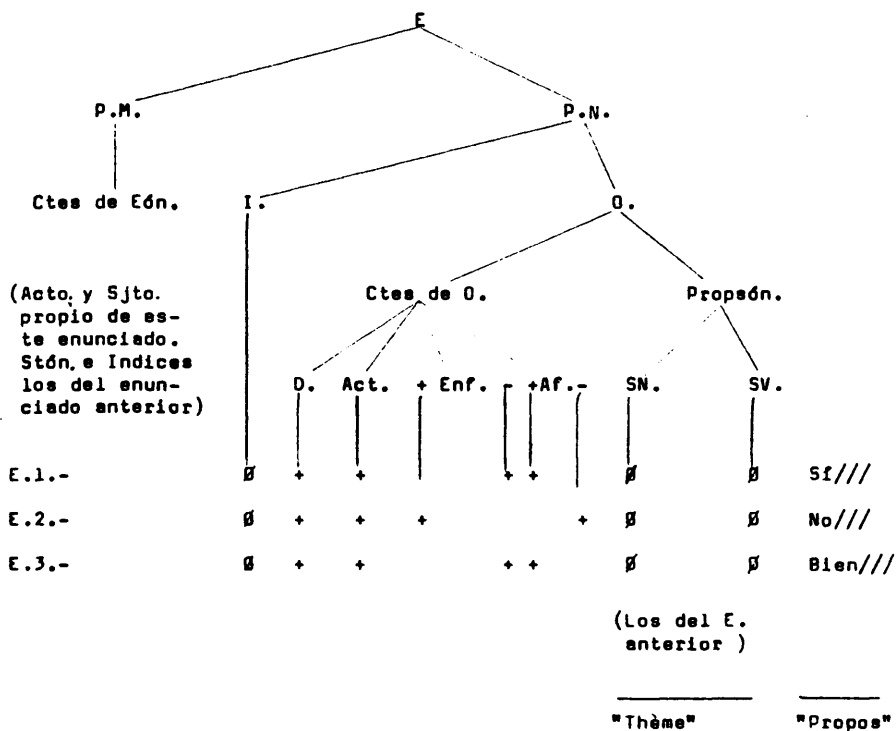
E.1.- ¡Claro!///

Los adverbios que han formulado enunciados en el corpus han

00000157

sido éstos: no, si, bien, siempre, también, claro.

La estructura que despierta cada uno de estos adverbios al constituir en el discurso un acto de enunciación, es la propia del enunciado, tanto para el hablante como para el que lo interpreta.



En cuanto a la información que proporcionan este tipo de enunciados sólo manifiestan de manera lingüística el "propos" (Si, no, bien). El adverbio remite únicamente al valor de proposición (SN+SV) del enunciado anterior. Pero no presupone toda su oración, ya que los constitu-

00000158

yentes de oración son normalmente distintos en uno y otro enunciado.

De los enunciados realizados por los niños en los cincuenta textos analizados, 1189, se han expresado según la ordenación sintetizada en la emisión de una palabra 49. Esto ha supuesto, sobre la totalidad de enunciados considerados, el 4,3%.

De los 49 enunciados realizados por medio de una sola palabra, 38 lo han hecho con un adverbio. Los 11 restantes son enunciados de interjección. Es decir el 3,2 % de los enunciados que han hecho los niños tienen forma de un adverbio. Veamos su aparición según la edad:

Enunciados de adverbio.-

	4	5	6	7	8	T
Enunciados.	5	10	5	8	10	38
% por año.	2	4	3	3,2	4	3,2

La diferencia de uso, indicada en porcentajes, en relación con la edad, tan sólo es perceptible entre los niños de 4 y 5 años. En el corpus de los niños de 5 años han aparecido el doble de estos enunciados que los que han hecho los niños de 4 años.

Los constituyentes de la oración en los enunciados adverbiales.

Los constituyentes de la oración están presentes mediante el suprasegmento de entonación, por medio del cual se indica el tipo de constituyente (Declarativo, Interrogativo, Aseverativo) y las formas bajo las que se ha manifestado (Activa/Pasiva, Enfática/ Ø enfática, Afirmativa/ Ø afirmativa).

La oración de estos enunciados se ha expresado, generalmente,

00000159

con el constituyente Declarativo y bajo las formas de activa, enfática y con mayor frecuencia afirmativa.

a.- El enunciado con oración declarativa.

En estos enunciados su núcleo queda actualizado por medio de una palabra que sugiere por sí sola la estructura oracional, formada por la recurrencia de la proposición del enunciado anterior (SN+SV) más el constituyente de la oración dado por medio de la entonación de elipsis, que, en este caso, nos da a entender al constituyente declarativo.

La expresión de la estructura del enunciado con esta solución declarativa, ha aparecido en 32 enunciados, repartidos según la edad de la siguiente manera:

	4	5	6	7	8	T
	3	8	5	8	8	32
% por año	1,2	3,2	3	3,2	3	2,7

El enunciado adverbio con oración declarativa representa el 65,3 % sobre la totalidad de enunciados que se han expresado bajo la formulación de una sola palabra (49) y el 2,7 % con relación a la totalidad de los enunciados del corpus (1189).

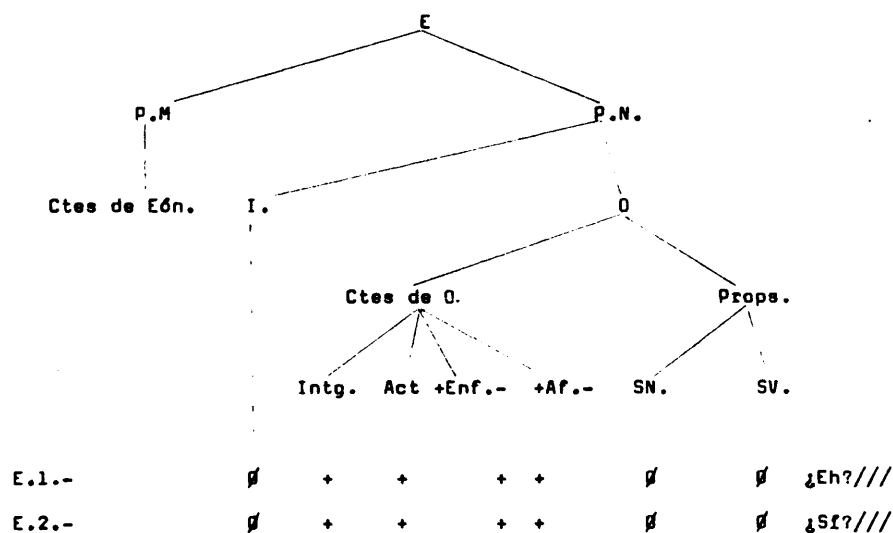
Tan sólo cuatro de estos enunciados declarativos se han formulado mediante la declaración enfática. Así, pues, un 6,8% de estos enunciados, hechos por medio de una sola palabra, escogió el constituyente declarativo con entonación expresiva., sobre el total de los 49 enunciados.

b.- El enunciado con oración interrogativa.

Este tipo de enunciados busca información sobre el enunciado

00000160

anteriormente emitido. Por eso este enunciado expresa la operación proposicional por medio de la entonación interrogativa y el núcleo del enunciado hace referencia al "thème" del enunciado. El "propos" es precisamente la respuesta de lo que se ha preguntado en el anterior, y que espera obtenerlo en la emisión del enunciado siguiente. Reproduce la estructura del enunciado, pero supone la totalidad del núcleo del enunciado anterior.



Sólo han aparecido dos enunciados con esta solución en el discurso de los niños. Por lo tanto, su presencia, dentro de los 49 enunciados formados con una sola palabra, representa un 4,1 %. Sobre el total de los enunciados del corpus tan sólo un 0,2 %.

#### c.- El enunciado con oración aseverativa.

No se ha dado ningún caso en que el hablante se haya dirigido

00000161

el oyente ordenándole por medio de un enunciado formado con una palabra que no sea oración, o que por lo menos no exprese por sí misma el núcleo de la oración. (mira, callaos, oye, callar...). La acción inmediata a que empuja la expresión del constituyente imperativo, hace que el hablante lo manifieste siempre por medio de la dicción del verbo o núcleo oracional que indica tal acción, o por medio de un sintagma, como lo es el pronombre tú, él, yo... (¿Quién ha hecho esto? -Yo).

#### 2.4.5.2.- Enunciados de interjección.

En estos enunciados, además de ir la locución de la operación proposicional con entonación enfática, la información proporcionada por el propio núcleo del enunciado también hace referencia a la expresividad del locutor plasmada en una interjección. De manera que, en este tipo de enunciados, parece como si la expresión del locutor anulase las diferencias establecidas entre la información dada por el constituyente declarativo con entonación expresiva y la información dada por el núcleo del enunciado, la interjección, que es contenido también expresivo. Según esto, quizás podamos decir que los enunciados de interjección prácticamente sólo comunican operaciones enunciativas y no información proposicional. El núcleo del enunciado se ha convertido en pura enunciación con la interjección, expresión lingüística, cuyo contenido está (y es) del todo atado a la situación enunciativa. Es la propia situación enunciativa. De ahí que las interjecciones más onomatopéyicas quieran ser, más que un signo de la realidad, la realidad misma que pretende comunicar el hablante. De ahí también que el enunciado de interjección quiera ser, en voz, la enunciación misma y por eso no requiera de contenidos predicati-





00000163

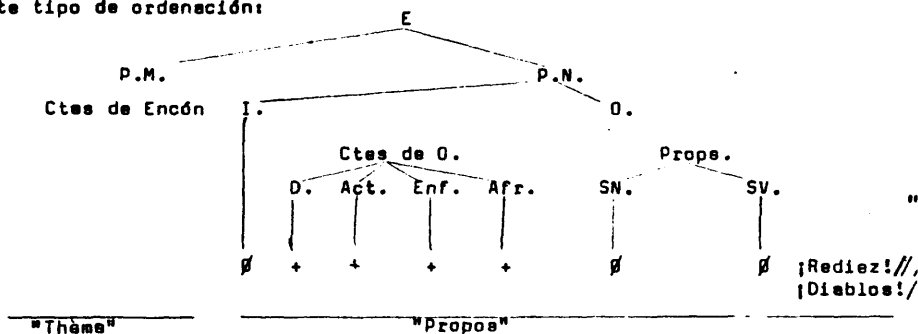
El contenido que comunican con relación a la estructura semántica del enunciado ("thème+propos"), es el de dar una respuesta, "propos", por parte del hablante ante el "thème" que es la situación de enunciación, pero sin remitir a ningún elemento concreto del paradigma lexical.

Los enunciados que, sobre todo, pretenden ser manifestación del hablante ante la situación enunciativa no suelen utilizar expresiones lexicalizadas, sino más bien expresiones onomatopéyicas. Los enunciados que responden a esta ordenación no han sido numerosos. Exactamente estos cuatro:

- ¡Ja ja!///
- ¡Caramba!///
- ¡Ja je je!///
- ¡Ah!///

Todos los demás enunciados de interjección actualizan con su enunciación la operación proposicional. Estas interjecciones suelen estar formadas por el léxico de la lengua que se especializa como interjección (¡Recordones!/// ¡Recórcholis!/// ¡Caracoles!/// ¡Diablo(s)!/// ¡Rediez!///...).

La interpretación que provocan estos enunciados responde a este tipo de ordenación:



00000164

El tipo de contenido que comunican estos enunciados con relación al "thème" y "propos", es el propio del "propos" como respuesta o comentario que es, por parte del hablante, ante su situación enunciativa; pero en este caso la interjección se remite a algún elemento del paradigma lexical.

En total han sido 7 los enunciados de interjección en los que ésta ha informado, en especial, sobre el "propos" de una situación enunciativa, ante la que responde el hablante con la enunciación de la interjección. Su distribución con relación a la edad ha sido la siguiente:

Enunciados de interjección.

	4	5	6	7	8	T
	2	2	1	2	0	7
%	0,8	0,8	0,6	0,8	0	0,6

Es decir, un 14,3 % sobre el total de los 49 enunciados que se hicieron con una sola palabra. Y sobre la totalidad de los enunciados del corpus ha representado un 0,6 %.

A continuación proponemos, agrupadas, las enunciaciones que se expresaron por medio de un enunciado con una sola palabra, polarizando en ella la totalidad de las operaciones enunciativas y proposicionales y que denominamos enunciados en forma de palabra. Esta palabra con relación al núcleo del enunciado es pro-proposicional, a parte de que por su entonación expresa también los constituyentes que hacen esta pro-proposición la oración del enunciado.

00000165

Enunciados de una palabra:

		4	5	6	7	8	T
De ad- verbio	decl.	4	9	5	8	10	36
	int.	1	1				2
	total	5	10	5	8	10	38
	%	2	4	3	3,2	4	3,2
De in - tarjec- ción	onom.		1	1	1	1	4
	lex.	2	2	1	2		7
	total	2	3	2	3	1	11
	%	0,8	1	1	1	0,4	0,9
Total		7	13	7	11	11	49
%		3	5	4,2	4,5	4	4,1

Como apreciación general podemos decir que los enunciados actualizados por medio de una palabra han aumentado algo su frecuencia con la edad. Con relación a la estructura del enunciado, a estos enunciados se les puede denominar pro - oracionales, ya que, con la entonación propia de la elipsis, la palabra enunciada provoca la proposición del enunciado anterior para afirmarlo o negarlo en los enunciados de tipo adverbial. O bien asume en sí la proposición el relacionar la palabra exclamativa enunciada como respuesta (predicación) del hablante con la situación enunciativa que, dentro del esquema oracional, se comporta como soporte de la predicción exclamada por el enunciante (la interjección). Por eso, este tipo de enunciados ocupa, dentro de su estructura temática, el lugar del "propos" o comentario

00000166

que se hace acerca de la reacción que provoca en el hablante la situación suya de enunciación.

A todo esto hay que añadir que la enunciación de la palabra que constituye un enunciado además informa sobre los constituyentes de la oración por medio de la entonación. Por lo que, con un sentido más estricto de la estructura del enunciado que su pronunciación provoca, habría que denominarlos pro - proposicionales, ya que sugieren los constituyentes de la oración de su enunciado y la proposición del enunciado anterior.

La ocurrencia de estos enunciados en el corpus ha representado un 4,1 %. De ese porcentaje, los enunciados declarativos tipo adverbial han sido los que con mayor frecuencia aparecieron, con el 65,3 %. Los interrogativos son los que menor frecuencia consiguen: un 8,2 % en relación a estos enunciados y un 0,2 % ante la totalidad de enunciados del corpus.

00000167

2.4.6.- Enunciados de sintagma.

En el corpus se encuentran enunciados formados por un sólo sintagma, generalmente de tipo nominal y adjetival. En ellos la estructura del enunciado se actualiza gracias a la presuposición de la locución que le precede.

Estos enunciados en forma de sintagma suelen ser respuestas al enunciado anterior. El sintagma nos comunica el "propos" del enunciado cuyo "thème" viene presentado (presupuesto) en el enunciado previamente emitido. Este grupo de enunciados se diferencia del grupo de los enunciados sintéticos, porque aquél se realiza mediante una o más palabras con función sintáctica a nivel de oración (pueden estar como sujeto, objeto 1, objeto 2 y como complemento ligado). Por otra parte se contraponen al amplio grupo de los enunciados formados por una o más oraciones completas. El contraste entre estos dos últimos grupos nos puede ofrecer, en cuanto a sus porcentajes con relación a las edades, algún rasgo por medio del cual se refleje la evolución de la lengua en el niño de 4 a 8 años.

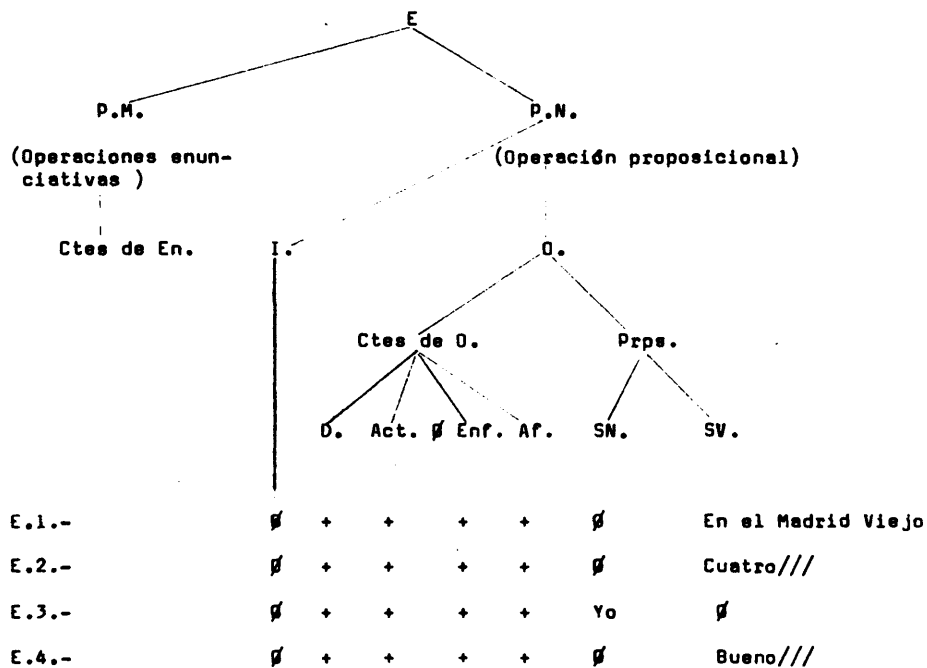
Los enunciados de sintagma se actualizan por medio de la forma de un sintagma, que es portador de la operación proposicional, por lo que exprese una de las funciones oracionales necesarias para que provoque en el receptor la totalidad de la estructura oracional (SN+SV).

Con la emisión del sintagma se presencia la estructura del enunciado, es decir, la conjunción de las operaciones enunciativas (constituyentes de modalidad -P.M.-) y la operación proposicional (P.Nuclear). El sintagma, dentro del núcleo del enunciado, generalmente, nos comunica el "propos" del "thème", siendo éste presupuesto para los hablantes,

00000168

tal como se ha dicho en el enunciado precedente.

Así pues, la estructura que sugiere la enunciación de un sintagma como "En el Madrid Viejo" (respuesta al enunciado anterior "¿Dónde vives?"), es la propia de todo enunciado:



Los enunciados presupuestos para cada una de estas cuatro enunciaciones son respectivamente : 1. (¿Dónde vives?), 2. (¿Cuántos años tienes?), 3. (¿Quién tiene el borrador?), 4. (¿Cómo es tu hermano?). Cada uno de ellos constituyen el "thème". El comentario o "propos" lo dan cada uno de los cuatro enunciados respuesta.

Aunque no es participe de la situación y del contexto interlocutivo, así como de la relación que mantienen ambos locutores (constitu-

00000189

yentes de enunciación), si puede cualquier receptor diferenciar, por medio de procedimientos prosódicos del lenguaje oral, los tres tipos de oraciones expresados en el enunciado (constituyentes de la oración: declarativo, interrogativo y aseverativo), bajo forma de sintagma.

#### 2.4.6.1.- Enunciados de sintagma con tipo declarativo.

El tipo declarativo está conformando la proposición oracional en enunciados como:

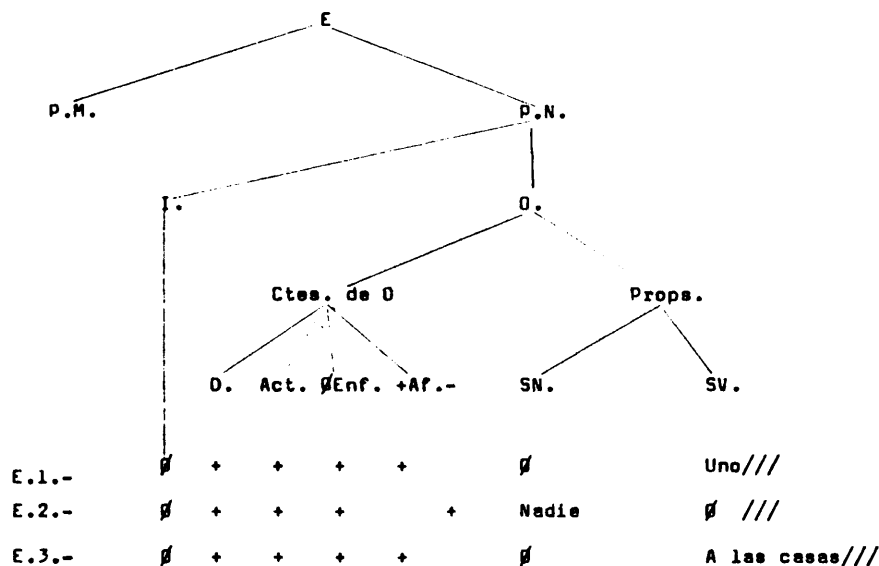
- Uno///
- Nadie///
- A las casas///
- En la calle///
- En un campo que se llame...///
- Un hermano y un hermanito///
- De cocos de cabritos///
- Carlos Javier Barrios///
- A cazar y a lobos///
- Con sillas///

A través de la enunciación de cada uno de estos sintagmas, tanto el hablante como el oyente, dentro de las mismas relaciones interlocutivas y en un mismo acto enunciativo, interpretan la totalidad de la estructura del enunciado con oración declarativa, que forma su núcleo, al igual que sus constituyentes de enunciación que constituyen su parte modal. Así este tipo de enunciados despierta la estructura del enunciado en los hablantes:

"



00000170



Con relación al contenido, cada uno de estos enunciados proporciona la información propia del "propos". Comentan al enunciado anterior, en cuanto a la proposición de su parte nuclear, que está presupuesto para los locutores de cada uno de estos enunciados.

La totalidad de los enunciados de sintagma que han actualizado su proposición bajo esta formulación declarativa ha sido de 230, sobre un total de 246 enunciados en forma de sintagma ocurridos en el corpus. Es decir, un 93,25 % de los enunciados de sintagma son declarativos. Según la edad, su distribución ha sido la siguiente:

Enunciados con oración declarativa

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	57	51	30	47	45	230
% anual	23,3	20,2	18	19	16,5	19,4

00000171

Se dibuja una tendencia a disminuir el número de enunciados con el aumento de edad, especialmente acentuada a los 8 años.

Teniendo en cuenta los suprasegmentos de entonación, que expresan las operaciones enunciativas de la aserción, distinguimos, al oír los enunciados con oración declarativa en forma de sintagma, dos grupos:

-Enunciados expresivos.

-Enunciados no expresivos.

Sobre el total de los 230 enunciados con su núcleo declarativo, se han expresado en forma no expresiva 205, haciéndolo sólo con forma expresiva 25 enunciados. Es decir, los enunciados de sintagma expresivos han supuesto un 11 % sobre la totalidad de los enunciados de sintagma que han producido los niños. Quienes más han producido estos enunciados han sido los niños de 4 años, después, con la edad, decae progresivamente este uso hasta llegar a los 8 años, donde sólo ha aparecido un 1% sobre la totalidad de sus enunciados. Veámoslo con más detenimiento en el siguiente cuadro:

Enunciados con proposición declarativa bajo forma expresiva.-

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	11	7	2	3	2	25
% anual	5	3	3,4	1,2	1	2,1

2.4.6.2.- Enunciados de sintagma con tipo interrogativo.

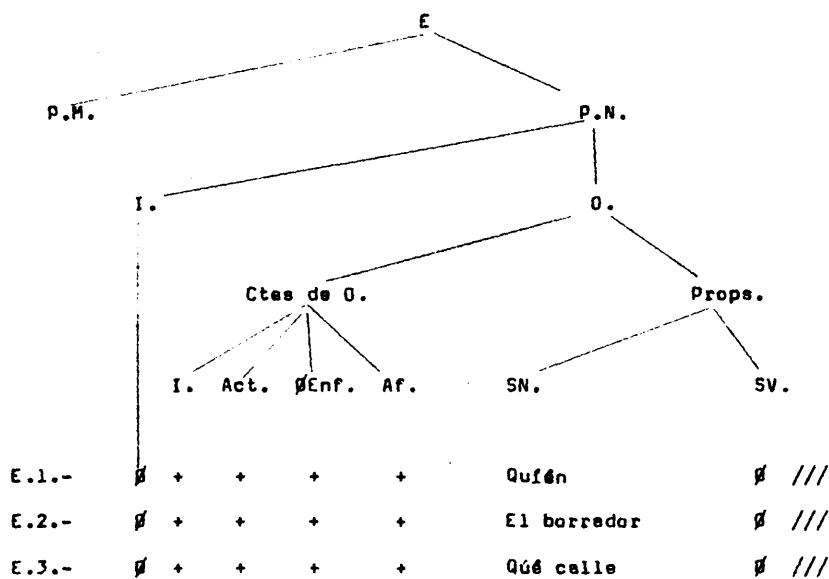
El tipo interrogativo está conformando la proposición oracional en enunciados como:

-¿El borrador?///

00000172

- ¿Muchísimos qué?///
- ¿Qué calle?///
- ¿Un domingo?///
- ¿Durante el recreo?///
- ¿Quién? ///

La estructura actualizada para los hablantes de estas enunciaci-  
ones, a través de cada sintagma, ha sido la del enunciado:



El tipo interrogativo se hace presente por medio de la ento-  
nación, y, a veces, se refuerza también por medio de una distribución  
sintáctica propia.

Con relación al contenido del enunciado todos ellos suelen  
expresar la parte del "thème". El "propos" vendrá dado por los enuncia-  
dos respuesta que los sigue.

00000173

La totalidad de enunciados de tipo interrogativo son 14,  
así repartidos según la edad:

Enunciados con proposición interrogativa.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	3	6	1	1	3	14
% anual	1,2	2,4	0,6	0,4	1,1	1,2

Los niños de 4 y 5 años muestran mayor presencia de este tipo de enunciado, la frecuencia tiende a disminuir a los 6 y 7 años.

2.4.6.3.- Enunciados de sintagma con tipo aseverativo.

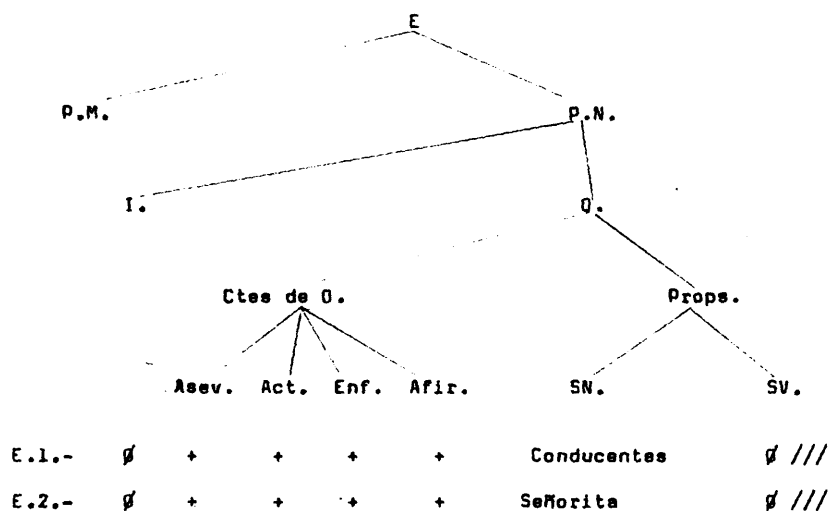
Son contados los casos de enunciación aseverativa realizada con forma de sintagma que hayan provocado un enunciado.

-¡Conducentes!

-¡Señorita!

Al enunciar estos sintagmas los hablantes actualizan la ordenación del enunciado:

00000174



El constituyente aseverativo se hace presente por medio de la prosodia y la forma verbal.

El enunciado emitido nos proporciona temáticamente la llamada hacia el interlocutor detectándonos el sujeto, "thème", del comentario, "propos", que ha de traducirse en la acción que precisa el contexto situacional.

A continuación exponemos los 246 enunciados realizados en forma de un sintagma mediante el cual los hablantes han inducido la totalidad de las operaciones enunciativas y proposicionales propias del enunciado, en el momento de su enunciación.

00000175

Enunciados de sintagma:

	4	5	6	7	8	T
Declarativos	57	51	30	47	45	230
%	23,3	20,2	18	19	16,5	19
Interrogativos	3	6	1	1	3	14
%	5	3	3,4	1,2	1	2,1
Asesverativos	1	0	0	1	0	2
Total	61	57	31	49	48	246
%	25	23	18,3	20	18	21

Observamos, pues, que existe una clara tendencia a ir disminuyendo la presencia de este tipo de enunciados en el corpus con el aumento de edad. Los niños de 4 y 5 años son los que más enunciados hicieron bajo la forma de sintagma con los porcentajes más elevados. La ocurrencia de estos enunciados en el corpus ha representado un 21 %, es decir, unas cinco veces más que la conseguida por los enunciados de una palabra (4,1%). Casi la totalidad de estos enunciados han expresado la proposición de su núcleo con valor declarativo (19 %).

2.4.6.4.- Clases de enunciados de sintagma.

Al comparar la manera con que se actualiza la estructura del enunciado cuando ésta se exterioriza por medio de una sola palabra (si, „ no:...), se puede apreciar una diferencia de comportamiento enunciativo en el uso de la competencia lingüística.

00000176

En efecto, la palabra anunciada "sí", además de polarizar en sí las operaciones enunciativas y las proposicionales o predicativas propias de la estructura de su enunciado, nos reproduce, por sí sola, la totalidad de la estructura oracional del enunciado anterior como conjunto, sin situarse ni como sujeto ni como predicado de esa misma oración. Admite el conjunto relacionado de sujeto (tema) y predicado (comentario), es decir remite a la totalidad de la operación proposicional. El enunciado "sí" dirige a la estructura de la oración (SN+SV) presente en el enunciado anterior. Podría decirse en este sentido que la lexía "sí" es pro-proposicional en cuanto al modo como evoca en los hablantes la operación proposicional del enunciado.

Sin embargo, la enunciación que se actualiza en un enunciado con forma de sintagma, remite al esquema oracional del enunciado anterior; pero tomando primero partido por situarse en uno de los constituyentes de la proposición, y siempre que este constituyente (SN ó SV) tenga como función en el enunciado proporcionar la información propia del "propos" o comentario. En los ejemplos que siguen se puede ver cómo la lexía-enunciado remite al esquema oracional, pero atendiéndose primero al constituyente oracional que se identifica con el "propos". Así, podríamos decir que el enunciado sintagma es pro-constituyente oracional (SV ó SN). De este modo ante los enunciados:

E.1.-¿Estás en casa?/// (SN+SV)

E.2.- Sí///, evoca la proposición del enunciado anterior (SN+SV), y por lo tanto, esta lexía o palabra "sí" remite a toda la proposición.

En cambio los siguientes enunciados constituidos por un sintagma, remiten a uno de los componentes de la proposición (SN ó SV), así:

E.1.- ¿Quién vive?/// (SN+SV)

E.2.- Yo /// (SN)

00000177

E.1.- ¿Cuántos años tienes?/// (SN+SV)

E.2.- Cuatro /// (SV -0.1-)

E.1.- ¿Dónde vas? /// (SN+SV)

E.2.- A casa /// (SV -C. ligado)

En el enunciado que se actualiza por medio de una lexía (si, no, ya...) la operación proposicional (SN+SV) se presencia para los hablantes a través de la emisión de una palabra, que sugiere la proposición completa. La palabra "si" como enunciado remite a la operación proposicional, núcleo de la estructura oracional en el enunciado inmediatamente anterior. Este lexía "si" es pro-proposición, remite a la estructura total de la proposición (SN+SV), sin situarse ella, de por si, ni como SN, ni como SV. Además, no remite con total exactitud a la proposición del enunciado anterior, puesto que esa operación proposicional tendrá que constreñirse a las exigencias del enunciado "si" emitido por otro sujeto. Por otra parte, la proposición del enunciado anterior tiene el constituyente de oración interrogativo, mientras que la misma proposición se hace oración del enunciado "si" por medio del tipo declarativo.

Otra manera distinta de proceder ocurre en el enunciado de sintagma, donde la forma de éste tendrá que variar según el constituyente proposicional del enunciado anterior que se quiera reproducir con el enunciado sintagma, como comentario del tema expresado en los otros constituyentes de la oración, en el enunciado anterior. La forma de este enunciado sintagma está determinada por el enunciado anterior. Así se podrá hacer enunciados de sintagma:

1.- Con función de sujeto. Cuando el enunciado se expresa con



00000178

el constituyente de la proposición SN, porque en el enunciado anterior se pregunta sobre él (E.1.- ¿Quién tiene el borrador?/// E.2.- Aquel///).

2.-Con función de complemento. Cuando el enunciado se expresa con un sintagma que es complemento necesario para que se de la predicción de la proposición (SV), porque en el enunciado anterior se pregunta por él:

a.- Complemento Objeto (E.1.-¿Qué tienes?/// E.2.- Muchos dibujos coches...).

b.- Complemento Atributo (E.1.- ¿Cómo es esa niña?/// E.2.- Buena///).

c.- Complemento Indirecto (E.1.-¿A quién le han quitado el lápiz?/// E.2.- A mí///).

d.- Complemento Ligado (E.1.-¿A qué jugáis?/// E.2.- Al fútbol///

Así pues, distinguimos los enunciados de sintagma según la función que desempeña el sintagma dentro de la estructura de la oración que él mismo sugiere. A continuación ofrecemos la totalidad de los enunciados sintagma clasificados por la función que desempeña el sintagma en la oración que evoca.

Sobre el total de los 246 enunciados en forma de sintagma , los niños han realizado 35 con un sintagma que tiene función de sujeto, dentro de la estructura de la proposición que está explícita en el enunciado anterior y que se actualiza en este enunciado sintagma por medio del sintagma con entonación de elipsis. Es decir, un 14,2 % de estos enunciados tienen función de sujeto. Han aparecido enunciados de sintagma con función sujeto como:

E.1.- Pues mi padre tiene otra radio y tiene para grabar///

000006179

E.2.- + Y mi padre///

E.3.- ++ Y mi padre///

E.4.- +++ Y yo///

E.5.- ++++ Y mi padre/// (4, niños, T.II)

Sobre el mismo total de enunciados en forma de sintagma han hecho 100, cuyo sintagma tiene función de objeto directo dentro de la estructura de la oración que está explícita en el enunciado anterior. Su presencia ha supuesto, dentro del grupo de enunciados de sintagma, el 41 %. Estos son enunciados como:

E.1.- ¿Qué años tienes?///

E.2.- Cuatro///

E.1.- ¿Cuántos hermanos tienes?///

E.2.- Un hermano y un hermanito/// (4, niños, T.V)

Han realizado 27 enunciados con sintagma que tiene función de atributo, al evocar por medio de este sintagma la oración que está explícita en el enunciado anterior y que para los hablantes se actualiza de nuevo en el E.2, al pronunciar el sintagma con entonación de elipsis. Es decir, un 11 % de enunciados de sintagma tienen función de atributo. Así hemos encontrado enunciados de este tipo como:

E.1.- ¿Tú mamá es muy grande?///

E.2.- Mu grande///

E.1.- ¿Y tus hermanos?///

E.2.- También grande/// (4, niños, T.V)

00000180

No han realizado ningún enunciado por medio de un sintagma que tenga función de 0.2 o complemento indirecto, al sugerir con él a los hablantes la oración que está explícita en el enunciado anterior. Este enunciado sería como

E.1.- Le di dos contestaciones a su marido///

E.2.- ¿A él?///

Han realizado 84 enunciados con un sintagma que tiene función de complemento ligado a la predicación (SV), sintagma que tiene forma preposicional. Al pronunciarlo con entonación de elipsis sugiere la estructura de la oración que se ha dicho en el E.1, y nos comunica el "propos" del thème" propuesto en el enunciado anterior.

Un 34,1 % de los enunciados en forma de sintagma tienen función de complemento ligado con preposición.

E.1.- ¿Dónde vives?///

E.2.- Ayala 18///

E.1.- ¿A qué juegas?///

E.2.- Pues a la policía o a los payasos...///

E.1.- ¿Cómo vienes al colegio?///

E.2.- En autobús/// (4, niños, T.III)

De manera que el total de los enunciados de sintagma, se realizaron según quisieran reproducir como "propos" cualquiera de los constituyentes de la oración: sujeto (SN); predicado (SV), como objeto directo, atributivo, objeto indirecto y complemento ligado.

00000181

Enunciados de sintagma según su función en la oración.

	S.	O.1	Atr.	O.2	C.ligado
Enunciados	35	100	27	0	84
%	14	41	11		34
	SN	SV			
	14 %	86 %			

En un enunciado parece normal que el "propos" esté casi siempre situado en la predicación de la proposición, es decir, en el constituyente SV, si nos atenemos al esquema binario de la oración del tipo base-predicado (de algo o alguien -"thème"- se dice algo -"propos").

Por eso no es de extrañar que la mayoría de los enunciados en forma de sintagma, cuando se trata de responder con un "propos" o comentario al "thème" propuesto en el enunciado anterior (E.1), lo hayan hecho con sintagmas que tienen función predicativa, dentro del esquema proposicional de la oración. En efecto, estos sintagmas, bien como O.1 (y Atributo), bien como O.2, o como C. ligado, pertenecen todos ellos a la función predicativa (SV). El total de "propos" dados en forma de sintagma con función predicativa han sido 211, sobre los 246 enunciados de sintagma. Es decir, el 86 % de estos enunciados lo han hecho bajo formas propias de la función predicativa. Tan sólo un 14 % han dado el "propos" en el E.2 con sintagmas que han adoptado formas que casi siempre son propias para expresar el "thème" del enunciado como suele ser el sintagma con función de sujeto.

A continuación contrastamos la frecuencia de los sintagmas que han constituido la expresión del núcleo del enunciado (en su función de

00000182

S., 0.1, Atr., 0.2, C.lg.) con la edad de los niños, así como con el distinto sexo, para ver si en esa comparación pueden inferirse datos relevantes que ayuden a comprender mejor la asimilación progresiva que de la lengua hace el niño, desde los 4 a los 8 años.

La tendencia, ya indicada, a ir disminuyendo el número de enunciados en forma de sintagma con el aumento de edad, domina como encuadre general el análisis particular que ahora vamos a hacer sobre cada clase de enunciados-sintagma, según su distinta función en la oración, que se actualiza mediante la entonación de elipsis y la presuposición de la proposición situada en el enunciado anterior.

I.- Enunciados de sintagma con función de sujeto.

Han aparecido 35 enunciados con estas características, lo que supone un 14 % sobre la totalidad de los 246 enunciados de sintagma. Su distribución con relación a la edad ha sido la siguiente:

	4	5	6	7	8
Enunciados	15	4	2	6	8
% anual	6,1	1,6	1,2	2,4	3

Casi la mitad de enunciados-sintagma con función de sujeto han ocurrido a los 4 años. A partir de los 5 años el porcentaje desciende en torno a 2 %.

Las formas lingüísticas bajo las que se han expresado estos enunciados de sintagma con función sujeto, son las siguientes:

A los cuatro años.-

1.- Niños:

-El elefante con sus patas///

00000183

- Y mi padre///
- Y mi madre///
- Y yo///
- Y mi padre///
- ¡Conducentes!///

2.- Niñas:

- ¿Quién?///
- Nadie///
- Ni nadie///
- Ni tampoco mi mamá///
- Y yo///
- Ella porque...///
- Tú ///
- Y yo también///
- ¿Y otros?///

A los cinco años.-

1.- Niños:

- Dos contra cinco///
- Pues Paco, Enrique, Alfonso, Cano de la Cámara///
- Martín Castillo que es el malo///

2.- Niñas:

- Pues ¿la clase?///

A los seis años.-

1.- Niños:

- Menos ésta///

00000184

2.- Niñas:

- Yo///

A los siete años.-

1.- Niños:

- Y yo también///

- Y mi madre///

- Yo también///

- Igual que yo///

- El Atlético///

2.- Niñas:

- Una primero luego la otra///

A los ocho años.-

1.- Niños:

- Yo///

- Yo///

- Yo///

- El Atlético de Madrid///

- Pirri///

- Mi compañero///

- Amancio///

- El Atlético///

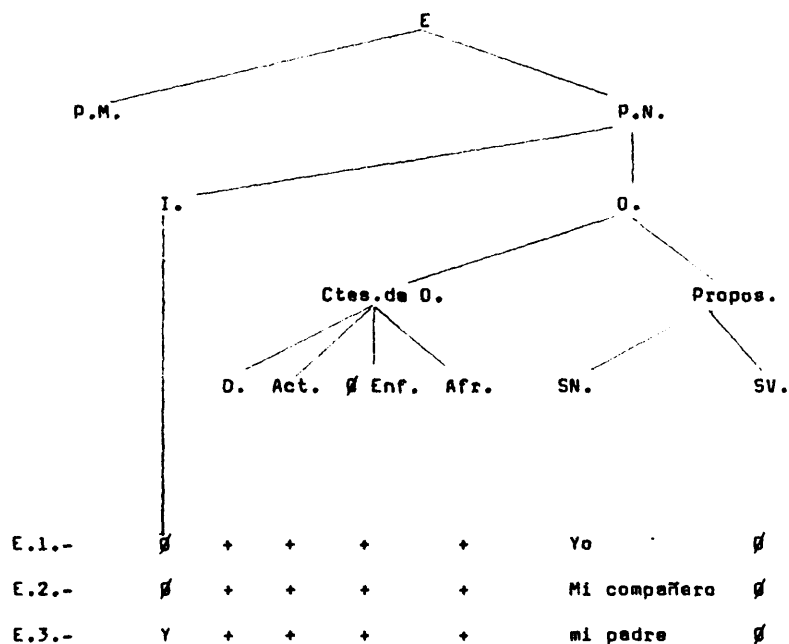
2.- Niñas:

No han ofrecido ninguno.

La enunciación de cualquiera de estos sintagmas ha provocado la interpretación de la estructura total del enunciado, cuando se han

00000185

pronunciado en sus correspondientes textos. De tal manera que cualquier de ellos esume la formalización de la estructura interna del enunciado.



A partir de esta estructura del enunciado, cuando se ha manifestado en el discurso por medio de un sintagma que es sujeto de la oración evocada, consideramos ahora qué tratamiento han recibido estos aspectos en todas y cada una de las clases de enunciado que la descripción del corpus contempla. Los aspectos que sistemáticamente analizamos son éstos:

- 1.- La persona de enunciación y el sujeto del enunciado.
- 2.- Singular, plural.
- 3.- Introdutor o encabezador del enunciado.
- 4.- Extensión del enunciado en número de palabras.



00000186

1.- La persona de enunciación en los enunciados de sintagma con función sujeto.-

En este punto relacionamos los protagonistas del proceso de enunciación con los protagonistas, coincidentes o no, del proceso del enunciado. Los protagonistas de ambos procesos son las personas de enunciación (YO, TÚ) y la no persona (EL). (16)

Las personas de enunciación.-

YO.- El sujeto de la predicación del enunciado puede o no coincidir con la persona de la enunciación. En el primer caso el "yo" de la enunciación del enunciado es el mismo que el sujeto de la operación predicativa de ese enunciado. Veamos cuándo ha ocurrido esto según la edad:

Yo E. = Yo O.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	3	2	1	3	3	12
%	1,2	0,8	0,6	1,2	1	1

La intervención simultánea de los niños, como sujeto de enunciación y sujeto de la predicación de su propio enunciado, ha ocurrido en 12 enunciados de los 35 que han realizado en forma de sintagma con función de sujeto. Es decir, una tercera parte del total, que representa en porcentajes el 34 %. De manera que la persona subjetiva, yo, ha sido a la vez, locutor de enunciación y sujeto de su enunciado en un 34 % de los enunciados de sintagma con función de sujeto.

TÚ.- El enunciante puede referir la acción de la operación predicativa de su enunciado en cuento que protagonizada por su interlocutor.

00000187

En este enunciado el sujeto de la predicación es el tú oyente. La segunda persona, presente en la enunciación, ha sido el sujeto de la predicación, dentro del enunciado, en sólo 2 enunciados, a los 4 años.

Así pues, las personas que forman parte del proceso de la enunciación de estos enunciados, a su vez, protagonizaron como sujeto la acción predicativa de su mismo enunciado en 13 ocasiones. No llega, por lo tanto, a representar la mitad de los enunciados-sintagma que se expresaron mediante un sintagma con función de sujeto, exactamente el 37 %.

#### La no persona de enunciación.

El.- En el resto de los enunciados -21-, la operación predicativa de cada uno de ellos está ejecutada por un sujeto distinto a las personas de enunciación (YO / TU), es decir, la tercera persona o la no persona de la enunciación. Podemos decir que algo más de la mitad de estos enunciados se refieren a acciones realizadas por sujetos no presentes en la enunciación de cada uno de esos enunciados. Exactamente, un 60 % de este tipo de enunciados ha expresado sus operaciones predicativas realizadas por la tercera persona o persona no enunciativa.

La distribución de estos enunciados según la edad es la siguiente:

	4	5	6	7	8	9
Enunciados	10	2	1	3	5	21
% anual	4	1	1	1	2	2

Como los niños de 4 años han hecho casi la mitad de enunciados-sintagma con función de sujeto -15-, no es de extrañar que doblen su presencia en número cuando es la tercera persona la que realiza la predica-

00000188

ción del enunciado. Representa en porcentaje el doble que lo que se ha realizado a los ocho años.

2.- Plural / Singular.

Tanto si son las personas enunciativas (Yo / tú) las que realizan la operación predicativa de la oración, como la no persona de enunciación (él / ella), en ambos casos, la operación predicativa se actualiza casi siempre en forma singular. Sólo en 3 enunciados la predicción viene realizada por un sujeto plural; dos a los 4 años y una a los 5 años.

3.- Introducción del enunciado-sintagma.

El introducción o encabezador tiene una clara función sintáctica o de unión del enunciado que inicia con el enunciado inmediatamente anterior. Establecen una relación entre el enunciado que le precede y el que le sigue. Por eso estos sintagmas con función de sujeto, que de por sí no admiten ninguna partícula que preceda al nombre o grupo nominal, aparecen algunos introducidos por medio de un encabezador o introducción. Este no lo es del sintagma con función de sujeto, sino de todo el enunciado actualizado bajo la forma explícita del sintagma nominal y de la entonación propia de la elipsis.

En total han sido 11 enunciados-sintagma con función sujeto los que aparecen con un introducción de tipo coordinativo que suelda, por adición, su enunciado con el anterior (el 31 %). El introducción coordinativo más utilizado ha sido "y" que ha introducido 9 enunciados. El otro ha sido "ni".

00000189

4.- Extensión del enunciado-sintagma con función de sujeto.

Medidos los enunciados-sintagma según el número de palabras que tiene cada uno y relacionándolo con la edad, hemos obtenido las siguientes medias por año:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	15	4	2	6	8	35
Palabras	36	19	3	18	13	89
Media de pls. por E.	2,4	4,8	1,5	3	1,6	2,5

II.- Enunciados de sintagma con función predicativa..

De la totalidad de enunciados-sintagma -246-, han hecho 211 mediante la expresión de un sintagma que pertenece, dentro de la sintaxis de la oración, a la función predicativa (SV), bien sea como objeto, atributo o como complemento directamente ligado al grupo verbal, presente en el enunciado anterior.

En una primera consideración, relacionamos el total de los enunciados-sintagma en cuanto que realizan la función predicativa contrastando con la edad. Seguidamente, veremos, dentro de la función predicativa, si el sintagma está como O.l (y Atributo) o como complemento ligado.

El total de estos enunciados cuyo sintagma está situado en la predicación ha sido realizado según la siguiente distribución:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	46	53	29	43	40	211
% por año	18,7	21,1	17,3	17,6	14,5	17,8

00000190

Como se aprecia en los datos, advertimos dos grupos diferenciados en cuanto al número de enunciados realizados: los niños de 4 y 5 años son los que más enunciados con función predicativa han hecho, ambos con un porcentaje del 19 % en adelante. A partir de los 6 años disminuye la frecuencia de este tipo de enunciados, de tal forma que entre los tres años juntos sólo alcanzan un 16 % de este tipo de enunciados, sobre el total de todos sus enunciados -688-

Siguientemente analizemos uno por uno los distintos grupos de enunciados que, dentro de la predicación, pueden ser: O.l, Atributo o C. ligado.

II.1.- Enunciados-sintagma con función de O.l.

La función predicativa se actualiza en el discurso bajo la forma de O.l o complemento directo.

Los enunciados sintagma con función de O.l ofrecen esta distribución según la edad:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	21	31	14	13	21	100
% anual	8,5	12,4	8,3	5,3	7,6	8,4
%	10,5		7,1			

Aquí también notamos la diferencia entre los dos grupos (4 y 5 años, por una parte, y 6, 7 y 8, por otra), indicada ya en la consideración general de estos enunciados-sintagma con función predicativa.

En efecto, en el primer grupo se han hecho bajo esta forma de sintagma con función O.l más de la mitad -52-, lo que representa el 10,5%

00000191

sobre el total de los enunciados producidos por los niños de 4 y 5 años juntos. Sin embargo, el grupo de los tres años siguientes han conseguido menor número de enunciados, al alcanzar entre los tres un 71% de este tipo de enunciados.

Si nos detenemos en el porcentaje de año por año, notamos una tendencia a ir disminuyendo la frecuencia de estos enunciados con el aumento de edad, y en especial a partir de los niños de 6 años.

Las formas lingüísticas bajo las que se han expresado estos enunciados-sintagma con función de O.l son las siguientes. (Consideramos también dentro de este grupo de enunciados aquellos que se actualizaron con presencia de sujeto y objeto, por entender que el "propos" está dado con el O.l; y él por sí sólo presencia el núcleo de la oración).

#### A los cuatro años.-

##### 1.- Niños:

- Y nosotros nada///
- Cuatro///
- Yo estos///
- Cuatro///
- Pos un barco un avión o lo que sea///
- Muchos dibujos///

##### 2.- Niñas:

- La caja con una tiza///
- Una carretera///
- El borrador///
- Hernández///
- Cuatro///

00000192

- Cinco///
- Elena Fernández Amigo///
- Uno///
- Gusanos///
- Cuatro///
- Cuatro///
- Dos///
- Un hermano y un hermanito///
- Ana Maconán Decá///

A los cinco años.-

Niños:

- ¡Muchísimos qué?///
- Muchísimos cuentos///
- Y el de Alf Babá///
- Cinco///
- Carlos Javier Barrio///
- Pérez Pérez///
- Pábulos C///
- Yo uno///
- Dos///
- Y dibujos qué///
- Letras y dibujos y números///
- Cinco///
- Alfonso Carbuena Cámara///
- Pues muchos///
- Muchos///

00000193

- Gonzalo Romeo///
- Cinco///
- Pues lo mismo que él///

2.- Niñas:

- Ana García Álvarez///
- Cinco///
- Cuatro///
- Cinco///
- Cuatro///
- Marta Barrenechea///
- Cinco///
- Cuatro y conmigo cuatro claro///
- Y después qué///
- Ana Martínez García///
- Cinco///
- Dos///
- Hembra///

A los seis años.-

1.- Niños:

- Seis///
- Una casa///
- Yo Javier Mula///
- Un barco un barco de vela///
- Y qué más///
- Yo una película///
- Y nada más///



00000194

- Yo también una niñera///

- Y a los leones///

2.- Niñas:

- Cuatro///

- Dos///

- Dibujos animados///

- Los de Picapiedra///

- Y a mí igual///

A los siete años.-

1.- Niños:

- Suerte///

- Rafael Angel Luzón///

- Yo catorce diases ya///

- Ni a mí///

2.- Niñas:

- Lecciones de cosas///

- Pues yo muchas///

- Pero a qué///

- Pues nada///

- Paloma///

- García Reyes///

- Siete///

- El patio///

- Casas///

00000195

A los ocho años.-

NIÑOS:

- Ocho///
- Vicente Gil Dávila///
- Ocho///
- Fernando Vargas///
- Uno///
- Pirri ///
- Muchos///
- Aquél///
- Yo Manuel de la Viuda///
- El fútbol///
- Jesús Martínez///
- Ocho///
- Alfredo Velasco///

2.- Niñas:

- Mercedes González///
- Ocho///
- Caramelos chupachós y pipas///
- La de Manuel Escobar///
- Conchita Salcedo///
- Ocho///
- Toñi pequeña//
- ¿A quién?///

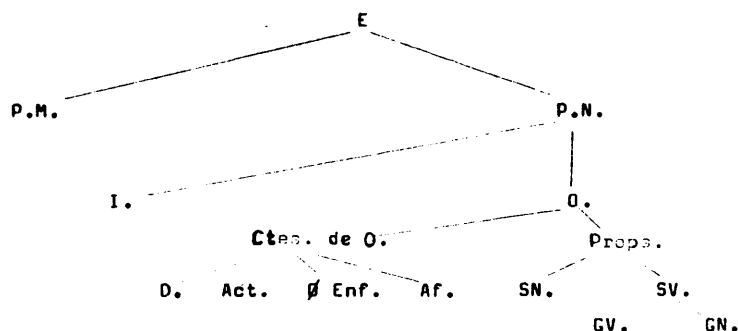
00000196

La mayor parte de estos enunciados sólo se manifiestan por medio del sintagma con función de O.l, dentro de la predicación de la oración que sugiere en los hablantes. En total han sido 90 los enunciados así realizados.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	18	30	11	11	20	90
% anual	7,3	11,9	6,6	4,5	7,2	7,6

Este tipo de enunciados ha representado sobre la totalidad de los enunciados del corpus -1189- un 8 %, siendo los niños de cinco años quienes más los han utilizado con un 12 %.

En estos enunciados casi siempre el sujeto de enunciación, el enunciante, es también el sujeto implícito de la operación predicativa de su enunciado, expresada por medio del sintagma con función de O.l, actualizando así la estructura del enunciado:



E.1.-	Ni	+	+	+	+	Ø	a mí ///
E.2.-	Ø	+	+	+	+	Ø	Una casa ///

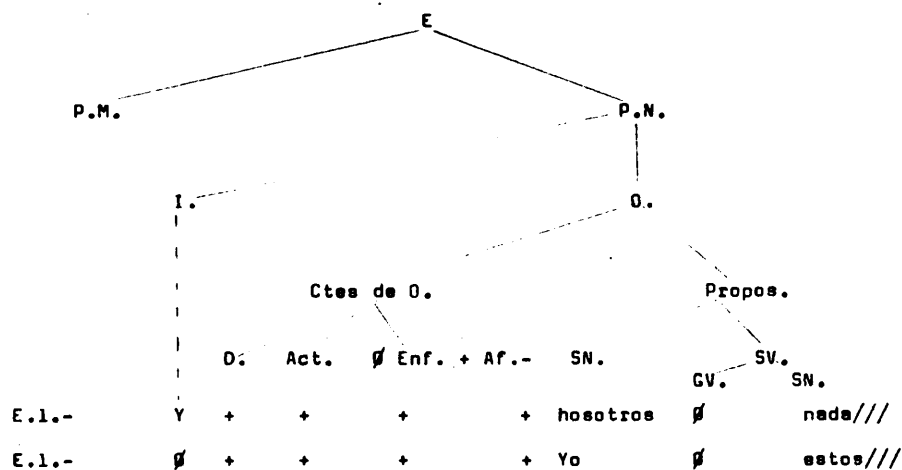
00000197

No obstante han aparecido 10 de estos enunciados que tienen explícitos lingüísticamente el sujeto y objeto de su oración. De esas dos funciones de la oración, en este caso, la función de O.1 es la que se pide en el enunciado anterior; por eso el O.1 proporciona la información que corresponde al "propos" del enunciado, constituyendo por sí mismo el núcleo de su proposición.

Estos 10 enunciados con el sujeto y el objeto explicitados lingüísticamente han ocurrido según la edad de la siguiente manera:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	3	1	3	2	1	10
% anual	1,2	0,4	2	1	0,4	1

Este tipo de enunciado es el que el núcleo de la predicación viene dada por el O.1 y en el que también se explicita el sujeto de tal predicación, ofrece la siguiente ordenación:



00000198

La adhesión, por parte del locutor, como sujeto de enunciación, a la ejecución de la predicación, desempeñando también en ella el puesto de sujeto, se ha realizado siempre en la persona del enunciante, es decir, la primera persona (YO en 9 enunciados, NOSOTROS en 1). Ha sido, pues, escaso el deseo de explicitarse el sujeto enunciante como presente también lingüísticamente en la operación predicativa, manifestada por medio del O.l o complemento directo.

1.- La persona de enunciación en los enunciados de sintagma con función de O.l.-

En estos enunciados el enunciante contesta a lo que se le ha preguntado. Y como, por lo general, las preguntas se refieren a su mundo más inmediato y suyo, pues el hablante es, a la vez, el sujeto de la proposición de su enunciado. Esto ha ocurrido, prácticamente, en casi todos los enunciados de este tipo. Tan sólo en 2 enunciados de estos el hablante ha propuesto a la segunda persona (Tú una vez y Vosotros otra) como sujeto de la proposición del enunciado que anuncia.

2.- Plural / Singular.

Casi la totalidad de estos enunciados ha sido enteramente protagonizada por el hablante, por lo que la proposición irá siempre ejecutada por el mismo hablante, es decir, en singular y en primera persona (YO). Únicamente en 3 enunciados el sujeto de la proposición ha ido en plural (NOSOTROS) y 1 enunciado ofrece la segunda persona en plural (VO-SOTROS).

00000199

3.- El introductor del enunciado-sintagma con función de O.1.-

La pregunta que busca la información en el interlocutor se suele formular de tal manera que el oyante, al hacerse locutor, responde sólo con el núcleo de la predicación, localizado en el O.1, es decir, con el sintagma que tiene la función de complemento directo.

(¿Cuántos años tienes?)

E.1.- Cuatro///

(¿Qué haces?)

E.2.- Muchos dibujos///

La respuesta, por lo general, se hace mediante un enunciado con sólo el sintagma nominal en función de complemento directo. Por lo tanto, la enunciación respuesta se hace directamente, sin indicar conexión ninguna con el enunciado anterior, por medio de algún encabezador. Solamente en 13 enunciados se ha explicitado la articulación del nuevo enunciado sintagma con el anterior mediante un introductor. Su distribución, según la edad, ha sido ésta:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	1	7	2	3	0	13

Los introductores que han unido el enunciado O.1 con su anterior han sido:

	4	5	6	7	8	T
pues		4	0	2	0	7
(pos)	1					
y	0	3	2	0	0	5
pero	0	0	0	1	0	1

00000290

El introductor "y" o de adicción coordinada más que articular una respuesta dada en su enunciado al enunciado anterior, lo que hace es preguntar algo más sobre la predicación del enunciado precedente, así:

-Y dibujos qué///

- Y qué más///

-Y nada más///

El introductor "pues", además de indicar por coordinación la articulación con el enunciado anterior, expresa también la postura que adopta el enunciante ante la interlocución, queriendo envolver el enunciado-sintagma O.1 con una justificación ante su interlocutor.

(¿Qué haces?)

- Pos una barco. un avión o lo que sea///

(¿Cuántos amigos tienes?)

- Pues muchos///

(¿Qué haces?)

- Pues nada///

#### 4.- Extensión del enunciado-sintagma con función de O.1.-

Medidos los enunciados-sintagma O.1 según el número de palabras que tiene cada uno y relacionándolo con la edad de los niños, obtenemos las siguientes medias por año:

00000201

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	21	31	14	13	21	100
Palabras	48	64	36	30	41	219
Media	2,3	2,1	2,6	2,3	1,9	2,2

Parece que el enunciado-sintagma con función de O.l está compuesto generalmente por dos palabras, sin que apenas se advierta diferencia entre los niños de cuatro y demás años.

#### 11.2.- Enunciados de sintagma con función de atributo.-

Este tipo de objeto se diferencia del llamado tradicionalmente complemento directo, porque no se puede pronominalizar con concordancia completa (Esta niña es buena./ Si lo es.), donde se ve la falta de concordancia entre buena y lo. En cambio el O.l como complemento directo sí concuerda con los flexivos de número, persona y género al pronominalizarlo (He comprado tres blusas./ Miralas).

Nosotros, a efectos de sintaxis, consideramos que ambos realizan la función de O.l en la oración. Pero nos ha parecido oportuno separarlos en su realización como enunciado, para ver si su frecuencia puede ser significativa con relación a la edad de los niños, dada la previsible dificultad que entraña el uso de los atributos, cuando se presentan por sí solos como enunciados.

Han ocurrido en el corpus 27 enunciados de este tipo, que ofrecen su predicación por medio del sintagma con función de O.l y donde el grupo verbal, presente en el enunciado anterior, es SER. Su reperto se-



00000202

gún la edad es el siguiente:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	4	2	5	10	6	27
% anual	1,6	0,8	2,9	4,1	2,2	2,3

Aunque la construcción de sujeto + verbo + atributo, es frecuente en el lenguaje infantil, cuando los tres constituyentes están explícitos, sin embargo, no han formado muchos enunciados de este tipo . Y por lo que reflejan los porcentajes de cada año, su empleo parece entreñar cierta dificultad, puesto que, en contra de la tendencia general respecto al uso que del enunciado sintagma han hecho, aquí ocurre que su aparición aumenta con la edad.

Los enunciados que se han expresado bajo la forma de sintagma como atributos han aparecido en el corpus de la siguiente manera:

A los cuatro años.-

1.- Niños:

No se ha dado ningún enunciado formulado con sintagma objeto como atributo.

2.- Niñas:

- Como un pichurri///
- Más pequeño///
- Mu grande///
- También grande///
- Españoles civiles y españoles... de los otros///
- De coco... de los cebritos///

00000203

A los cinco años.-

1.- Niños:

- Como tú///
- El más malito///

2.- Niñas: no se ha consignado ningún enunciado de este tipo.

A los seis años.-

1.- Niños:

- Qué difícil///

2.- Niñas:

- Muy bonitos///
- Bueno///
- Yo pues bien buena///
- Regular///

A los siete años.-

1.- Niños:

- Sastre///
- Yo del Atlético de Bilbao///
- Yo del Atlético de Bilbao///
- Yo del Atlético de Bilbao///

2.- Niñas:

- Yo primera///
- Yo segunda///
- Yo tercera///
- Yo la primera que...///

A los ocho años.-

00000294

A los ocho años.-

1.- Niños:

- Regular///
- Delantero centro///
- Del colegio///
- Del Real Madrid///
- Pirri///

2.- Niñas:

- Una ésa///

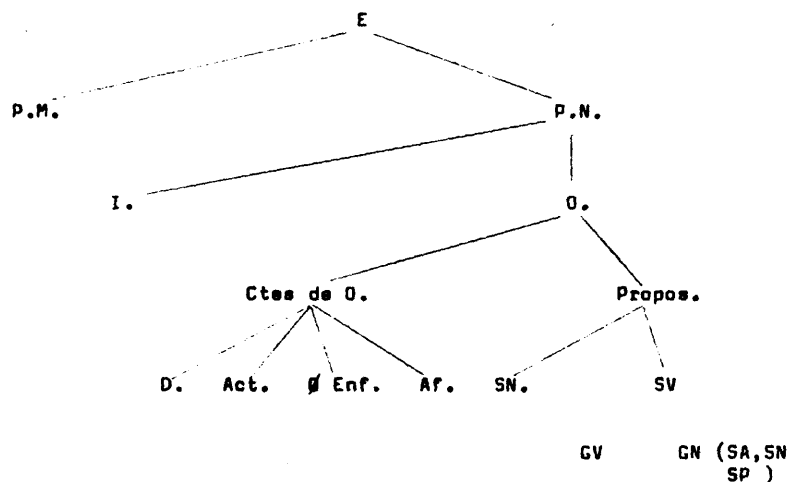
El sintagma nominal con función de atributo lleva el verbo SER, que sirve de cópula para unir el sujeto de la oración a la predicación formulada, cuando no está explicitada la cópula, por medio de un SN, un SA o un SP.

Ofrecido el "propos" en el núcleo de la predicación, por medio del sintagma como atributo, resulta redundante la presencia del sujeto explícito, por lo que apenas suele ocurrir. De los 27 enunciados así hechos, sólo en 8 enunciados está también explícito el sujeto de la predicación coincidente siempre con el mismo sujeto de enunciación (YO). Es decir, un 29,6 % de estos enunciados han expresado nominal o pronominalmente el sujeto de la oración. Esto sólo ha ocurrido a los seis años con un caso y a los siete años en siete enunciados.

La operación predicativa de estos enunciados llega a ser detectada por los interlocutores a partir de la estructura general del

" enunciado:

00000295



E.1.-	Ø	+	+	+	+	Yo	la primera///
E.2.-	Ø	+	+	+	+	Yo	segunda///
E.3.-	Ø	+	+	+	+	Yo	tercera///

No ha aparecido ningún enunciado en el que la operación predicativa esté expresada por medio de un SN., cuando a su vez también esté explícite el sujeto (YO). Sólo se han dado con SA. (sintagma adjetival) y con SP. (sintagma preposicional). Cinco han sido los enunciados que se hicieron bajo esta formulación en la que el "propos" del enunciado se sitúa en el SA.

Tres han sido los enunciados que realizaron la operación predicativa por medio de un sintagma preposicional (SP.), donde, a su vez, se explicita el sujeto de manera pronominal (YO). Ello ha supuesto un 11,1% sobre el total de estos 27 enunciados atributivos. En estos casos el grupo nominal (GN) de la predicación informa sobre el "propos" del

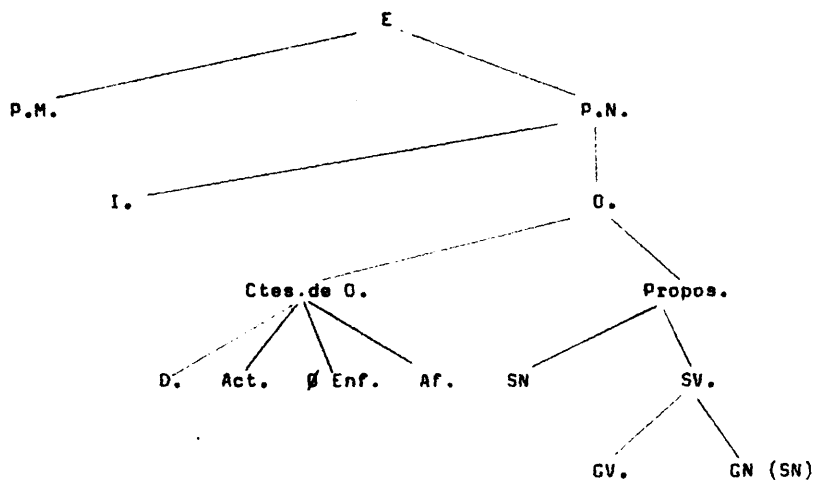
00000206

enunciado.

Los otros 3 enunciados en los que la predicación se realizó bajo forma atributiva, no llevan explícito el sujeto de la oración. Esto es, más de la mitad, exactamente un 70,4% de los 27 enunciados atributivos no llevan explícito el sujeto. En ellos sólo se ofrece el núcleo de la predicación como:

- Sastre///
- Delantero centro///
- Pirri///
- Un barquito de vela///
- Un barco de dos velas///

En estos cinco enunciados la predicación se ha expresado por medio de un SN que aglutina en sí toda la estructura del enunciado:



1.-	Ø	+	+	+	+	Ø	Ø	Sastre///
1.-	Ø	+	+	+	+	Ø	Ø	Pirri///
2.-	Ø	+	+	+	+	Ø	Ø	Delantero centro/

00000207

Diez enunciados de atributo se obtuvieron al expresar sólo el núcleo de la predicción mediante un SA, (-Bueno///, -Regular///, -Muy bonitos///, etc...), a través del cual se interpreta toda la estructura del enunciado.

El resto de los enunciados bajo forma atributiva (el 22,2 %) lo hicieron por medio de un sintagma preposicional (SP,; -Del colegio///, -Del Real Madrid///, etc...).

Así pues, al enunciado, que se ha manifestado como sintagma con función de atributo, ha adoptado distintas formulaciones que a continuación se recogen:

Enunciados con sujeto explícito: 8, que supone el 29,6 %:

con formulación de SA	5	"	"	"	18,5 %
con formulación de SP	3	"	"	"	11,1 %

Enunciados sin sujeto explícito: 19, que supone el 70,4 %:

con formulación de SN	5	"	"	"	18,5 %
con formulación de SA	8	"	"	"	29,6 %
con formulación de SP	6	"	"	"	22,2 %

00000208

### 1.- La persona de enunciación en los enunciados atributos.-

En casi la mitad de estos enunciados (13) el sujeto de la oración ha sido la persona no enunciativa, tercera persona. Esto es, un 48,1% de estos enunciados, en cierto modo, niegan la presencia del enunciante y acentúan la tensión, por parte del receptor, hacia la persona distante de la enunciación (El). Esto implica por parte del enunciante una postura de distanciamiento de sí mismo para situarse del lado del receptor con vistas a dar información transparente sobre algo o alguien (El) exigiendo un olvido del YO de enunciación.

Los otros enunciados han presentado la proposición de su núcleo como atributos del enunciante, es decir, la persona sujeto de la oración coincide con el hablante. Esto ha ocurrido en 14 enunciados de los 27 en forma de atributos, algo más de la mitad -51,9 %--.

### 2.- Plural / Singular.-

La predicación de estos enunciados ha estado protagonizada por personas singulares (YO / EL). Todos los enunciados, menos dos, tienen como sujeto de su oración una persona en singular. Las dos veces que aparece el plural como sujeto de la oración lo ha hecho con la tercera persona (ELLOS).

### 3.- El introductor del enunciado-sintagma atributo.-

De los 27 enunciados que se han hecho con predicación atributiva, ninguno ofrece introductor. Parece indicar con ello que la función O.I., formulada bajo la atribución es la que más vinculada está al grupo verbal (en este caso el verbo copulativo ser, implícito), pues no media, ni a nivel de enunciado, ningún introductor entre el gru

00000209

po verbal presente en el enunciado anterior y la predicación atributiva que se presenta en el nuevo enunciado.

4.- Extensión del enunciado-sintagma atributivo.

Medidos los enunciados bajo forma atributiva según el número de palabras que tiene cada uno y relacionándolo con la edad, hemos obtenido las siguientes medias de palabras por enunciado.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	6	2	5	8	6	27
Palabras	21	5	10	31	11	78
Media	3,5	2,5	2	3,9	1,8	2,9

Así pues, estos enunciados tienen como extensión un promedio de 3 palabras. Por lo tanto, su extensión es mayor que la de los enunciados con función de sujeto y complemento directo.

II.3.- Enunciados de sintagma con función de complemento ligado.-

Esta función realizada por el sintagma preposicional se la suele definir negativamente, es decir, por no ser ni verbal, ni sujeto, ni objeto. Tiene una cohesión sintáctica con el verbal bastante similar a la del O.l, de ahí que se le llame también adverbial, situado inmediatamente después del verbo. La operación predicativa de estos enunciados se actualiza bajo la forma de complemento ligado por medio de un sintagma generalmente preposicional (SP.).

Sobre el total de enunciados en forma de sintagma -246-, la realización del enunciado bajo un sintagma que desempeña la función de



00000210

complemento ligado ha supuesto el 32,9 % con 84 enunciados realizados de esta manera.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	21	20	10	20	13	84
% anual	8,5	8	6	8,1	4,7	7,1
	41		43			
	8,2		6,2			

Como ya se viene advirtiendo en los enunciados-sintagma con función sujeto y objeto, a excepción de los atributos, aquí también encontramos un número casi igual de enunciados con sintagma en función de Clg. a los 4 y 5 años que en el otro grupo formado por los niños de 6, 7 y 8 años. Como entonces, aquí también ocurre que a los 4 y 5 años se alcanza un número mayor de enunciados, el 8 %, mientras que los tres últimos años están por debajo de ese porcentaje con el 6,2 % del total de sus enunciados en el corpus. También ha sido a los 8 años cuando se ha obtenido el menor número de este tipo de enunciados, casi la mitad menos que el conseguido por los niños de 4 años.

Las formas lingüísticas bajo las que se han expresado estos enunciados-sintagma con función de complemento ligado son las siguientes:

A los cuatro años.-

1.- Niños:

- Ahí para luego///

00000211

- Para salvarse de los tanques que habfan al otro lado///
- Pues a la policfa o a los payasos o a los...///
- Ayala veintiocho///
- En autobds///
- Yo ahf dentro///
- Y yo en Madrid///
- De color de color///
- Pero en la hojs///

2.- Niños:

- A casas///
- En Ayala veintiocho duplicado///
- Pues a casistas///
- Pues a muchas a muchas playas///
- A otra playa///
- Con el lobo///
- A muchas cosas///
- En un campo que se llama...///
- En coche///
- A las casas///
- Con sillas///
- Con tablas... de cosas///

A los cinco años.-

1.- Niños:

- Yo en Madrid///
- La plaza de Salamanca///
- A la Granja también a la Granja///

00000212

- Pues por aquí por mi casa///
- A San Sebastián///
- En máquinas///
- A muchas cosas///
- Casi siempre a los soldados///
- Al tren///
- A los indios///
- ¿A dónde?///

2.- Niñas:

- Al globito///
- En Alicante///
- ¿Un día?///
- Y también a la media naranja///
- En Madrid///
- En Márquez diez///
- Pues en...///
- A Benidor///
- Y a dar la vuelta sobre ... donde esté la que va en medio///

A los seis años.-

1.- Niños:

- En párvulos C como todos///
- Pues a indios y a vaqueros///

2.- Niñas:

- A las mamás///
- A las mamás///
- Bien///

00000213

- Con blusa con el uniforme///
- En coche///
- Con el chófer///
- En Odónel///
- Pues yo con los dos///

A los siete años.-

1.- Niños:

- Por la cerratera///
- En curvas o con curvas///
- Con el más mayor///
- Pues a los estudios///
- A chapas y todo eso///
- De delantero///
- Para llegar e...///
- Bien ... muchos coches///
- A las chapas///
- En la muerte///

2.- Niñas:

- Alf Babá///
- Yo en General Perdiñes///
- Por la ecera///
- Al escondite a Duradalte///
- Y con Inmaculada y María a recoge-piés///
- Y también a la sillita de la reina///
- A Cenicienta///
- Para que crezcan///

00000214

- Luego en el colegio///
- Pero a qué///

A los ocho años.-

1.- Niños:

- ¿Un domingo?///
- Yo en Santa Genoveva///
- ¿Durante el recreo?///
- A mi casa///
- ¿Del colegio?///
- El último domingo///
- General Pardiñas///
- En coche///
- A las ocho///
- A policías y ladrones///

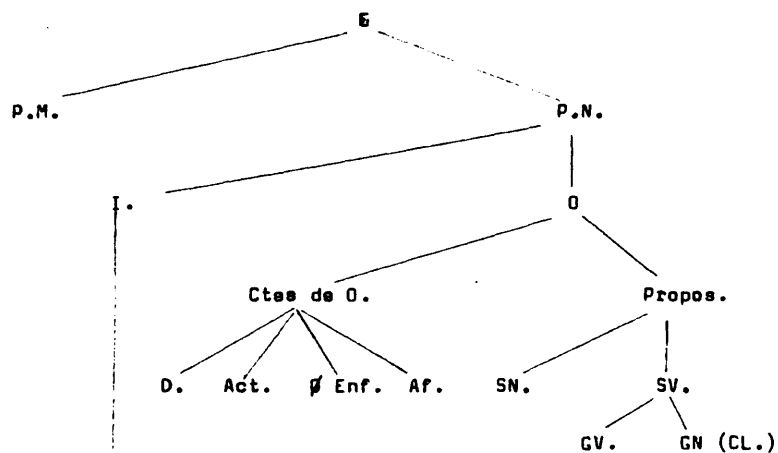
2.- Niñas:

- Pues andando///
- A casa mi tía///
- Por aquí///

La totalidad de estos enunciados-sintagma se han actualizado por medio de un complemento ligado o adverbial, que constituye el núcleo de su operación predicativa dentro de su oración.

La ordenación que se actualiza para los hablantes con la enunciaci3n de un sintagma nominal, casi siempre precedido del encabezador o introductor propio del sintagma, es la siguiente:

00000215



E.1.-	Ø	+	+	+	+	Yo	en Madrid///
E.2.-	Y	+	+	+	+	Ø	en Snta Genoveba///
E.3.-	Ø	+	+	+	+	Ø	A los payasos///

El complemento ligado o adverbial realiza por sí sólo toda la operación predicativa del enunciado-sintagma y expresa el núcleo del enunciado. Por eso, sólo en cuatro de estos 84 enunciados se ha explicitado también el sujeto, coincidente éste con el mismo sujeto de enunciación (YO).

El introductor del sintagma que constituye el núcleo de la predicación del enunciado, pertenece a un paradigma reducido a 7 elementos, usados de esta manera según la edad:

"

00000216

	4	5	6	7	8	T
a	9	10	4	6	4	33
en	5	5	3	3	2	18
de	2	0	1	1	1	5
con	3	0	3	2	0	8
por	0	1	0	2	0	4
para	0	0	0	2	0	2
durante	0	0	0	0	1	1

El número de introductores de sintagma que se han utilizado en la expresión de estos enunciados ha sido 7. En los años 4, 5 y 6 el paradigma de que se dispone para realizar la función de complemento ligado en estos enunciados es de 5 introductores de sintagma. El introductor más utilizado ha sido "a" en 33 enunciados, sobre todo a los 4 y 5 años. Le sigue en uso "en" con 18 enunciados.

1.- La persona de enunciación en los enunciados de complemento ligado.-

En estos enunciados los protagonistas del enunciado coinciden casi siempre con los protagonistas del proceso de enunciación. En ellos el "yo" del enunciado y el "yo" de la enunciación se recubren, es decir se da una implicación total del hablante en su enunciado. Esto ha sido así en el 92,9 % de los 84 enunciados que hemos analizado, donde la primera persona es sujeto de la proposición del enunciado. Esta primera persona, en la gran mayoría de los casos -el 77,4 %- está en singular, esto es, el enunciante. Tan sólo en un 15,5 % del total de estos enunciados la pri

00000217

mera persona se formula en plural.

2.- Singular / Plural.-

La predicación de estos enunciados ha estado protagonizada por sujetos singulares (YO / EL). Así ha sido en el 84,5 % del total de los enunciados con función de complemento ligado. El resto, 13 enunciados, tienen su sujeto en plural, pero únicamente en la primera persona (NOSOTROS).

3.- El introductor del enunciado-sintagma con función de complemento ligado.-

El introductor de enunciado que fundamentalmente responde a posiciones del locutor con respecto a la relación que quiere establecer entre su intervención (su enunciado) y la causa de su intervención (el enunciado anterior), pretende, cuando se da, asegurar la unión de los dos enunciados por medio de dos procedimientos:

1.- De manera directa (yuxtaposición). Su enunciado es respuesta directa con la emisión del constituyente de la oración sobre el que se ha preguntado en el enunciado anterior. Este recurso es el más utilizado en este tipo de enunciados-sintagma.

(¿A qué jugáis?)

- Al fútbol a las chapas///

2.- Por mediación de una conjunción (coordinación conjuntiva). La conexión de su enunciado con el anterior se refuerza por medio de la expresión de una relación explícita de coordinación (copulativa, explicativa, relativa, causal, adversativa...). Estos enunciados comienzan a enun-



00000218

ciarse con un introductor (y, pues, pero...). Su frecuencia es mínima en este tipo de enunciados-sintagma. Normalmente a la enunciación de esta partícula conjuntiva se adhiere, por medio de la entonación, la modalidad del locutor con respecto al núcleo de su enunciado, indicando con ella qué tipo de vinculación quiere adoptar ante la predicación de su enunciado.

(¿A qué juegas en el recreo?)

- Pues al fútbol a las chapas...///

En los enunciados-sintagma con función  $Cl_2$  que, en especial, interesa a los interlocutores es la inmediata expresión del constituyente de oración sobre el que se ha interrogado y que será el núcleo de la predicación con el que se proporciona el "propos", bajo forma de sintagma preposicional, con el que se ha actualizado el nuevo enunciado.

Como la finalidad del introductor del nuevo enunciado-sintagma es unirle al enunciado anterior, quiere decirse que el locutor lo primero que haga al comenzar su enunciado, será elegir entre el paradigma de conectores conjuntivos que le permitan relizar esa articulación entre su enunciado y el anterior. Por lo que el encabezador ocupará el comienzo de la ordenación del núcleo del enunciado, expresando la relación de unión que determinará y programará el sentido general de las operaciones enunciativas y predicativas de su enunciado.

Tan sólo 10 enunciados-sintagma con función de  $Cl_2$ , han comenzado a enunciarse con un introductor, exactamente un 11,9 % sobre el total de estos enunciados -84-. Unicamente se ha empleado como encabezadores de estos 10 enunciados las conjunciones "y", "pues" y una vez sólo "pero". El introductor más usado ha sido "pues" que inició 6 enunciados, "y" lo ha hecho en 3 enunciados.

00000219

4.- Extensión del enunciado-sintagma con función de complemento ligado.-

Hemos medido la extensión de estos enunciados bajo forma de sintagma preposicional y hemos obtenido la siguiente relación de enunciados, palabras por enunciado y la media por año.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	21	20	10	20	13	84
Palabras	84	74	35	75	36	304
Media	4	3,7	3,5	3,8	2,8	3,6

Como era de prever, son los enunciados-sintagma más extensos, puesto que todos ellos llevan su introductor de sintagma propio de la función de complemento ligado, lo que hace que cada enunciado venga a tener por término medio entre 3 y 4 palabras.

00000220

Hemos reflejado la realidad particular de cada uno de los distintos tipos de enunciados-sintagma según tengan una u otra función dentro de la oración. Ahora recopilamos esos resultados parciales con vistas a extraer, sobre algunos puntos, las características del enunciado sintagma y su referencia con relación al uso que de él han hecho los niños.

Aparte de la apreciación general, ya consignada sobre la tendencia a disminuir la frecuencia de este tipo de enunciados con el aumento de edad, nos interesa ahora agrupar los resultados parciales sobre los puntos que venimos describiendo: la persona de enunciación, singular / plural, el introductor y extensión de estos enunciados.

#### 2.4.6.5.- La persona de enunciación en los enunciados-sintagma.-

En estos enunciados el sujeto de enunciación ha coincidido casi siempre con el sujeto de la predicación, ya que suelen ser respuestas a preguntas que se suelen referir a la persona del enunciante (¿Cuántos años tienes? -Cuatro///; ¿Dónde vives? -En Ayala dieciocho///; ¿Cómo eres? -Bueno///).

Efectivamente, al haber examinado uno por uno todos los enunciados-sintagma, vemos que en su gran mayoría el enunciante es a la vez sujeto de la predicación de su enunciado y, por lo tanto, que el "yo" explícito o implícito polariza a un tiempo el sujeto de enunciación y el sujeto del enunciado. Veamos la distribución de estos enunciados con relación al sujeto. Proponemos cuándo fué sujeto del enunciado cada una de las tres personas: las personas enunciativas (yo / tú) y la persona no enunciativa o la "no persona" (él).

00000221

	4	5	6	7	8	T
<u>Personas enunciativas:</u>						
Primera persona (YU)	53	52	28	41	38	212
% anual	21,6	21	17	17	14	17,9
<u>Segunda persona (TU)</u>						
Segunda persona (TU)	2	2	0	2	2	8
% anual	0,8	0,8		0,8	0,7	0,7
<u>Persona no enunciativa:</u>						
Tercera persona (EL)	6	3	3	6	8	26
%	2,4	1,2	1,8	2,4	2,9	2,2

Las personas de la enunciación (YU / TU) han protagonizado 220 enunciados de los 246 que se hicieron en forma de sintagma, es decir, un 89,4 %. El resto, con 26 de estos enunciados, tiene como protagonista la tercera persona o persona no enunciativa.

De las personas enunciativas es la persona subjetiva o primera persona la que más veces ha sido sujeto del enunciado, el 17,9 % sobre la totalidad de los enunciados del corpus (1189) y un 86,2% sobre los enunciados de sintagma (246). La segunda persona o persona no subjetiva protagoniza muy pocos enunciados.

Así pues, el protagonismo del niño, cuando ha hecho este tipo de enunciados, es prácticamente total, puesto que en la mayoría de estos enunciados-sintagma el hablante ha sido, a su vez, sujeto del comentario o predicación de su propio enunciado. Es de advertir, no obstante, que este protagonismo disminuye con el aumento de edad y de un modo especial a los seis y ocho años.

00000222

2.4.6.6.- Singular / plural en los enunciados-sintagma.-

Ha sido el sujeto en forma singular quien con preferencia ha protagonizado la acción predicativa de los enunciados-sintagma, ya que en la mayor parte de estos enunciados el enunciante es, a la vez, sujeto de su oración. Esto ha ocurrido en el 87,8 % de este tipo de enunciados. Tan sólo 30 enunciados-sintagma formularon su sujeto en plural, es decir un 12,8 % de estos enunciados (246).

Hay que notar también que casi siempre se ha dado esta pluralidad en la primera persona; únicamente en 5 enunciados ha sido la tercera persona quien se ha presentado como sujeto plural.

2.4.6.7.- El introductor en los enunciados-sintagma.-

Para introducir el núcleo del enunciado-sintagma, al ser éste tan breve, lógicamente no actualizarán con frecuencia el introductor. Como la contestación es tan directa y unida al enunciado que precede, toda mediación introductora obstaculiza y dificulta la inmediata conexión entre el enunciado-sintagma y el enunciado anterior. Prueba de ello es que, cuando el enunciado tiene función atributiva, no ofrece ni un sólo caso con introductor, puesto que es donde la unión entre el enunciado atributivo y el anterior se hace más necesaria.

Por lo general, este tipo de enunciados apenas lleva introductor. De los 246 enunciados sólo 44 tienen introductor como "pues", "pero" "y". Es decir, un 17,9 % de estos enunciados tienen en cuenta el introductor del enunciado con vistas a asegurar su unión con el enunciado anterior. Pero lo más frecuente es que esa unión no se realice por medio del introductor, sino de manera directa y sin mediación de partícula conjuntiva alguna, como en realidad ha ocurrido en el 82,1 % de los enunciados-sin-

00000223

tagma. Además , como ahora se verá en la distribución de estos introductores, su presencia tiende a disminuir con el aumento de edad.

Número de enunciados con introductor.-

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	13	15	7	8	1	44
% anual	5,3	5,9	4,1	3,2	0,4	3,7

Sobre el total de los enunciados del corpus (1189), los enunciados-sintagma con introductor han representado un 3,7 %.

Los encabezadores que han introducido el enunciado-sintagma han sido:

"Y", "ni" que sólo introducen enunciados-sintagma con función de sujeto. Así se han realizado 11 de estos enunciados, 9 con "y" y los otros 2 con "ni".

- Y mi padre///

- Ni nadie///

Donde mayor número de introductores se han dado ha sido en los enunciados-sintagma con función de objeto directo, donde han introducido 13 de estos enunciados por medio de:

"Pues" (pos) que introduce 7 enunciados.

"Y" presente en 5 enunciados.

"Pero" ha ocurrido en un sólo enunciado.

- Y qué más///

- Pues lo mismo que él///

- Pero qué///

00000224

También han aparecido enunciados-sintagma con función de complemento ligado o adverbial introducidos por las partículas:

"Pues" en 6 enunciados.

"y" en 3 enunciados.

"Pero" en 1 enunciado.

- Pues a la policía o a los payasos o a los...///

- y yo en Madrid///

- Pero en la hoja///

Así pues, los niños han dispuesto de cuatro introductores para unir los enunciados-sintagma al enunciado anterior, normalmente una pregunta: y, ni, pues, pero. El introductor "y" ha sido el que con más frecuencia ha encabezado este tipo de enunciados, exactamente lo ha hecho en 17 enunciados (6,9 % del total de enunciados-sintagma -246-). A continuación ha sido "pues" el introductor más utilizado, que lo ha hecho en 13 enunciados-sintagma (5,3 % de los enunciados-sintagma).

#### 2.4.6.8.- La extensión del enunciado-sintagma.-

Parece normal que estos enunciados tengan poca extensión, puesto que sólo se manifiestan por medio de la expresión de una función de la oración (o como Sujeto, o como O.l, o como Atributo, o como Complemento Ligado).

En contra de lo que suele ocurrir con la extensión del enunciado en general y de la oración, este tipo de enunciados-sintagma disminuye su extensión en número de palabras con el aumento de la edad. Así nos lo indican las medias de palabras por enunciado en cada año, donde podemos ver cómo los niños de 4 años obtienen una media de casi cuatro pala-

00000225

bras por enunciado, en tanto que los niños de 8 años apenas alcanzan una media de dos palabras por enunciado.

Media de palabras por enunciado-sintagma.-

	4	5	6	7	8	T
Media	3.1	3.3	2.6	3.3	2.1	2.9

Cuando menos extensión han tenido estos enunciados ha sido a los 6 y a los 8 años. Por término medio estos enunciados-sintagma se han expresado por medio de dos y tres palabras. Los niños de 4,5 y 7 años, por lo general, hicieron estos enunciados con tres palabras por término medio. Prácticamente sólo los niños de 8 años han hecho estos enunciados con dos palabras.

Sin embargo, la extensión media del enunciado-sintagma (2,9 palabras), no es igual si el enunciado se expresa con un sintagma con función sujeto, objeto, atributo o complemento ligado. La extensión mayor corresponderá al enunciado con función adverbial, puesto que casi siempre lo hace por medio de un sintagma introducido por una preposición. En efecto, como ahora se verá en los datos obtenidos, la media de los enunciados con función adverbial alcanza casi las cuatro palabras (3,6 palabras por enunciado). Le sigue el enunciado con función sujeto que tiene como media tres palabras por enunciado. Casi en idénticas condiciones se construyen los enunciados con sintagma de función atributiva, puesto que su extensión alcanza también, prácticamente, las tres palabras por enunciado como media (2,9). El enunciado-sintagma con función de complemento directo ha sido el que menos extensión ha alcanzado con una media de poco más de



07

00000226

dos palabras por enunciado (2,2).

La extensión de cada uno de estos tipos de enunciado según la función del sintagma en la oración ha sido la siguiente:

	4	5	6	7	8	T
Media de enunciados						
<u>Sujeto</u>	2,4	4,6	1,5	3	1,6	2,5
<u>O.l</u>	2,3	2,1	2,8	2,3	1,9	2,5
<u>Atributo</u>	3,5	2,5	2	3,4	1,8	3
<u>C.liqado</u>	3,9	3,8	3,5	3,8	2,8	3,6

Como puede advertirse el enunciado-sintagma pierde extensión con el aumento de edad, en especial a los 8 años y, sobre todo, cuando estos enunciados se expresan con un sintagma que tiene en su oración la función de atributo, sujeto y objeto directo.

00000227

#### 2.4.7.- Enunciados de una oración

Entendemos por enunciado de oración el resultado de una enunciación expresado por medio de una o más oraciones completas. Distingui<sub>mos</sub>, por lo tanto, dos grupos:

- La enunciación ha originado un enunciado con una oración completa (2.4.6.-).
- La enunciación ha originado un enunciado con más de una oración completa (2.4.7.-).

En este primer grupo el enunciado sólo expresa una operación predicativa, pero con todos los constituyentes necesarios para que se de la proposición, según el esquema explícito de la oración. En estos enunciados la proposición adopta la forma de oración completa (SN + SV). Es decir, el modelo de lexis o de predicación se actualiza por medio de los constituyentes fundamentales de la oración, presentes en el enunciado emitido.

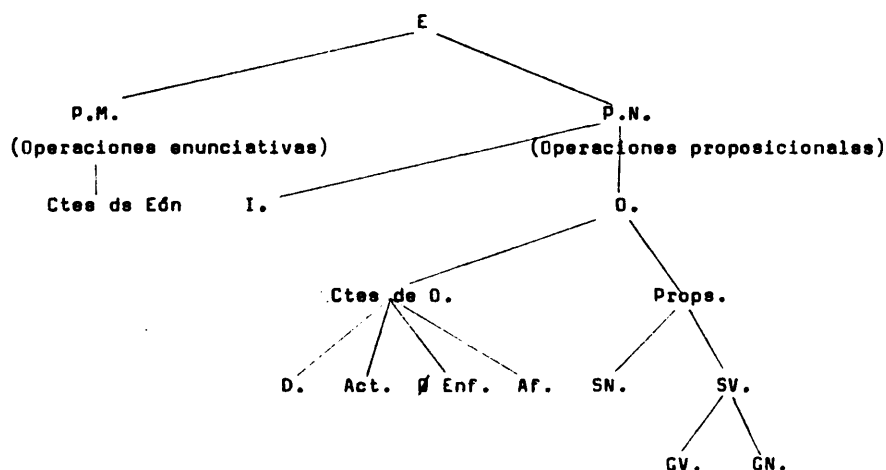
Si pensamos en el significado de esta clase de enunciados, según la forma de manifestarse la predicación, podemos decir que el "thème" está implícito o explícito para indicar la designación (sobre qué se habla) en el sujeto de la oración y que el "propos", siempre explícito, nos ofrecerá, por medio del verbo, generalmente en forma finita, la significación o comentario del "thème" propuesto. El esquema sintáctico en el que se vierten "thème" (designación) y comentario (significación), es el molde de la oración completa con todos sus constituyentes necesarios, es, decir, sujeto para el "thème" y predicado para el "propos".

Así pues, este tipo de enunciados está compuesto por el esque

00000228

ma de lexis o la predicación, formulada con los constituyentes explícitos de la oración (Parte Nuclear del enunciado) y referida a la situación enunciativa que establezcan los hablantes dentro de su propio espacio y tiempo de locución (Parte Modal del enunciado).

Estos enunciados que se expresan por medio de una oración completa, despiertan en los hablantes la ordenación propia del enunciado, por medio de la cual comprenden la información que se intercambian:



E.1.-	Y	+	+	+	+	Noso- graba- una grande/// tras mos
E.2.-	Pues	+	+	+	+	Ø me voy al colegio///
E.3.-	Ø	+	+	+	+	Todos tenemos cinco o así///

A continuación extraemos del corpus cuantas enunciaciones se han realizado con una oración completa. Los niños han actualizado la ordenación del enunciado por medio de una oración completa en 304 enunciaciones, repartidas según la edad del modo siguiente:

00000229

Enunciados de una oración.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	69	68	37	58	72	304
% anual	28,2	26,9	21,9	23,5	26,5	25,7

El porcentaje relativo nos indica con relación al total de enunciados que han producido los niños de cada año, el número de enunciados con una sola oración. En este sentido se aprecia una débil tendencia a disminuir el número de estos enunciados con el aumento de la edad.

De esos 304 enunciados los niños hicieron 176, o sea el 25,4 % del total de enunciados que han hecho (692 enunciados). Las niñas realizaron 128, que sobre su total de enunciados (497), suponen el 25,9 %.

Veamos, por separado, la distribución del total de los 304 enunciados en niños y en niñas.

1.- Niños:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	49	42	19	22	44	176
% anual	34,3	30,4	20,9	17,5	22,8	27,9

Estos datos nos indican que los niños de mayor edad realizan menor número de enunciados con una sola oración y nos señalan también la casi regular tendencia a su disminución con el aumento de la edad. Los niños de 8 años hicieron más de un 10 % menos de estos enunciados que los niños de 4 años.

00000230

2.- Niñas.-

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	20	26	18	36	28	128
% anual	19,6	22,8	23	29,8	35,4	25,9

En las niñas ocurre lo contrario que en los niños: sus porcentajes nos indican que a mayor edad corresponde un mayor número de enunciados formados con una sola oración, aun cuando el total de enunciados conseguido por las niñas es relativamente algo superior al de los niños sobre el total de sus correspondientes enunciados (niños 25,5 % y niñas el 25,9%).

2.4.7.1.- Los enunciados de una oración con tipo declarativo.-

Recorrido el corpus para extraer todos los enunciados que se han cristalizado en una oración completa, vamos ahora a clasificarlos según los constituyentes de oración, puesto que no es preciso encontrarse en la misma enunciación (constituyentes de enunciación) para poder diferenciarlos, ya que contamos con el suprasegmento de entonación que nos permite diferenciar, dentro de este grupo de enunciados: los declarativos, los interrogativos y los apelativos o eseverativos. Ahora nos ocupemos de los declarativos.

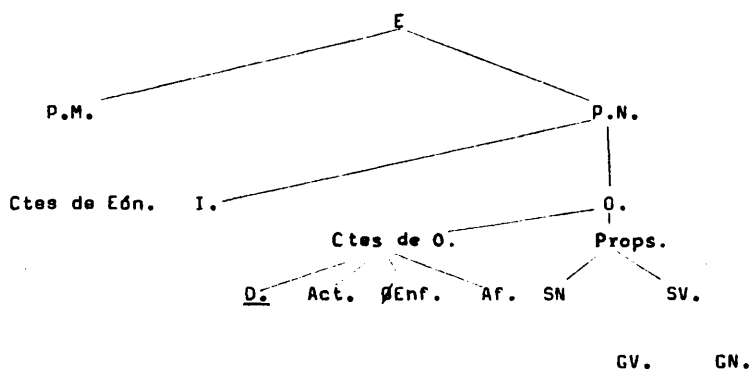
En el corpus encontramos oraciones que se enuncian con entonación declarativa como:

- .. - Yo juego a los payasos///
- Yo pinto una casa///
- Te subiste a la barca///

00000231

- Ya están los de arriba///
- Que es mfo///
- Yo juego a los vaqueros///
- Es de oro///
- Tengo más///
- No te lo digo///
- Yo ya he hecho el coche///

Ante la emisión de cualquiera de cada una de estas oraciones, cuando se emplean para establecer una comunicación lingüística y constituyen cada una de por sí una enunciación, los hablantes entienden con su emisión la totalidad de la estructura del enunciado:



E.1.-	Pero	+	+	+	+	yo	juego	a los payasos///
E.2.-	¶	+	+	+	+	Yo	pinto	una casa///
E.3.-	Y	+	+	+	+	¶	subiste	a la barca/// „

Los enunciados de una oración que se actualizaron

00000232

bajo la formulación del constituyente declarativo han sido de 258 sobre el total de los 304 ocurridos en el corpus. Es decir, un 84,9 % de estos enunciados bajo forma de una oración completa, son declarativos. Según la edad su distribución ha sido ésta:

	4	5	6	7	8	T
enunciados	55	61	30	51	61	258
% anual	22,4	24,2	17,8	20,6	22,4	21,8

La apreciación de los porcentajes señala que un 21,8 % de los enunciados realizados por los niños en este corpus, se expresaron por medio de una oración, cuyo núcleo o proposición está programada con el valor declarativo. Salvo los niños de seis años, todos los demás tienen, dentro de sus enunciados, una representación parecida de estos enunciados declarativos.

Si tenemos en cuenta el resultado total de niños y niñas, no encontramos diferencia alguna, puesto que unos y otros han hecho prácticamente iguales porcentajes de enunciados con oración declarativa (niños el 21,7 % y niñas el 21,9 %). Pero, si comparamos los resultados en cada uno de los años, vemos que los niños de 4 y 5 años han realizado más enunciados con oración declarativa que las niñas de esa misma edad. Sin embargo, a los 7 y 8 años son las niñas quienes aventajan en algo la frecuencia de estos enunciados, como indican los siguientes datos.

00000233

	4	5	6	7	8	T
Edos de Niños	36	37	16	20	41	150
% anual	25,2	26,8	17,6	15,9	21,2	21,7
Edos de Niñas	19	24	14	31	20	108
% anual	18,6	21,1	17,9	25,6	25,3	21,9

Las niñas dibujan una progresión en el uso de estos enunciados desde los 4 a los 8 años, en tanto que los niños también la señalan, pero en sentido contrario: disminuyen algo la presencia declarativa desde los 4 a los 8 años.

Sobre el total de los 258 enunciados con oración declarativa, se formularon con entonación neutra o no expresiva 241. Es decir un 93,4 % de estos enunciados lo han hecho con entonación neutra o grado cero del discurso. Tan sólo 17 enunciados se enunciaron con entonación expresiva, lo que representa el 6,6 % del total de los enunciados declarativos. La presencia de la expresividad, dentro de este pequeño número de enunciados, ha aumentado algo con la edad y se ha dado con más frecuencia en las niñas.

#### 2.4.7.2.- Los enunciados de una oración con tipo interrogativo.-

Han actualizado el constituyente de la oración de manera interrogativa en 27 enunciados como:

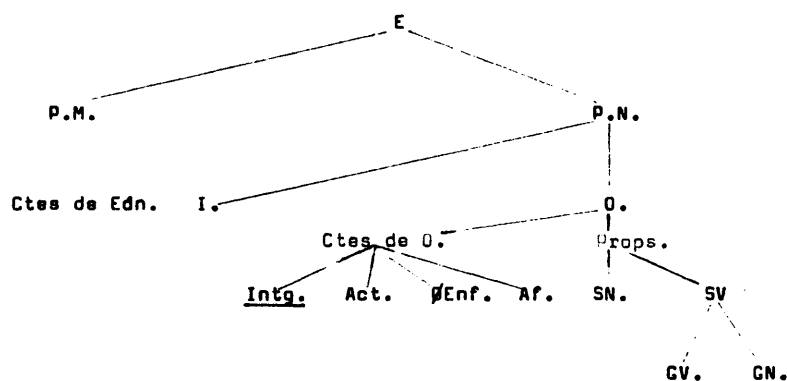
- ¿Qué pasa allí?///
- ¿Para qué es ese aparato?///
- ¿Dónde tienes el otro?///



00000234

- ¿Qué vas a dibujar?///
- ¿Me siento aquí?///
- ¿Por qué se va con ud.?///
- ¿Y lo compras?///
- ¿A que es tiene que ir mi hermano con ud.?///

Al escuchar cualquiera de estas oraciones, los hablantes entienden con élle la totalidad de la estructura del enunciado:



E.1.-	Y	+	+	+	+	¶	compras	lo///
E.2.-	¶	+	+	+	+		Ese se para qué///	
							spara-	to
E.3.-	¶	+	+	+	+	¶	vas a	dibujar qué///
							dibujar	qué///

La distribución de estos 27 enunciados interrogativos ha sido la siguiente según la edad:

00000235

	4	5	6	7	8	T
enunciados	9	1	4	4	9	27
% anual	3,7	0,4	2,4	1,6	3,3	2,7

Sobre el total de enunciados del corpus estos interrogativos han representado el 2,7 %. Su mayor ocurrencia ha sido a los 4 y 8 años.

#### 2.4.7.3.- Los enunciados de una oración con tipo aseverativo.-

El locutor establece por medio de su discurso una relación con el receptor. Consigue la expresión de esta relación al programar su proposición mediante el constituyente imperativo, que manifiesta una tensión especial por parte del locutor hacia el oyente. Además, esta tensión se concreta en el discurso por medio de la presencia de una serie de formas verbales, que implican una voluntad de actuar sobre el interlocutor. Los más característicos son los injuntivos (imperativos, exhortativos y futuros) los performativos (ordenar, prometer...) los verbos de modalidades (tales como poder, querer, deber...) y los factitivos.

La tensión resulta de la situación de diálogo que implica necesariamente todo fenómeno de enunciación. De ahí que el locutor, a veces, emplee signos lingüísticos específicos para dirigirse a su interlocutor. En ocasiones se realiza este tipo de relación con el receptor por medio de una sola palabra que constituye un enunciado, provocando toda su estructura. Pero a diferencia de los enunciados anteriores, éstos se han manifestado por medio de una palabra que constituye el núcleo oracional o verbo.

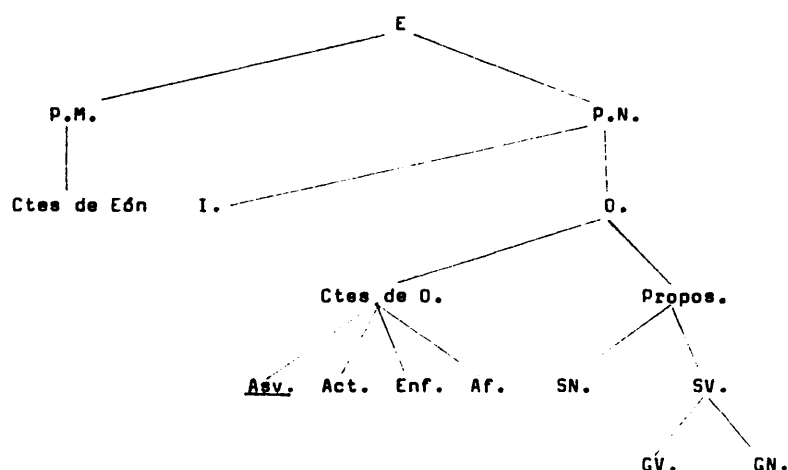
La función imperativa del locutor con relación a su interlocu-

00000236

tor, ha estado presente como constituyente de enunciación en 19 enunciados, lo que representa el 6,3% sobre el total de los 304 enunciados formulados con una oración completa como:

- Mira qué sombrilla///
- Mira///
- Dame la tiza///
- Tíra una tiza///
- Cállate///

Al pronunciar cada una de estas oraciones completas en un acto de enunciación, los hablantes actualizan la ordenación del enunciado que construyen:



E.1.-	Pero	+	+	+	+	ø	Callaos	///
" E.2.-	ø	+	+	+	+	ø	Mira	///
E.3.-	ø	+	+	+	+	ø	Dame la tiza	///

00000237

Estos enunciados exigen una situación discursiva compartida por el o los receptores que, en el momento enunciativo del locutor, constituyen el "thème" de su enunciado, pudiendo estar expresado lingüísticamente de manera gramatical (cállate), o de modo lexical (¡Señorita!). El "propos" está indicado con el mandato que se hace al "thème" (cállate), mediante la predicación contenida en el verbo finito.

En el corpus han aparecido los siguientes enunciados de este tipo:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	5	6	3	3	2	19
% anual	2	2,4	1,8	1,2	0,7	1,6

Cuando el enunciado se ha expresado por medio de una oración, el constituyente apelativo ha ocurrido programando el valor de su núcleo en un 1,6 % del total de los enunciados ocurridos en este corpus. Con relación a los enunciados de una oración suponen el 6,3 %. Aunque por el momento las muestras son muy limitadas, sí se advierte una tendencia débil a disminuir la presencia de estos enunciados con referencia a la edad.

Seguidamente proponemos, agrupados, los 304 enunciados de una oración, según han expresado su núcleo mediante los tres tipos o constituyentes de la oración (declarativo, interrogativo y aseverativo).

00000238

Enunciados de una oración.-

	4	5	6	7	8	T
Declarativos	55	61	30	51	61	258
%	22,4	24,2	17,8	20,6	22,4	21,8
Interrogativos	9	1	4	4	9	27
%	3,7	0,4	2,4	1,6	3,3	2,7
Aseverativos	5	6	3	3	2	19
%	2	2,4	1,8	1,2	0,7	1,6

En general, la ocurrencia mayor de estos enunciados en forma de una oración se ha obtenido a los 5 y 4 años. También a partir de los 6 años se advierte una ligerísima tendencia a la disminución de estos enunciados. En conjunto la zona que nos indica el descenso más notable de estos enunciados se sitúa a los 6 años.

Como la comunicación de los niños ha sido, sobre todo, descriptiva y narrativa, los enunciados declarativos han ocupado un porcentaje elevadísimo. Los enunciados interrogativos y apelativos no han tenido mucha presencia en el corpus.

2.4.7.4.- La persona de enunciación en los enunciados de una oración.-

Al considerar este aspecto, tenemos precisamente que coordinar el constituyente de enunciación (sujetos o hablantes) con el sujeto de la proposición o núcleo del enunciado.

00000239

Como en estos enunciados de una oración, el elemento propuesto o "thème" de la predicación está explícito en la función de sujeto de la oración, será fácil confrontar cuándo este sujeto es el mismo que el de la enunciación y cuándo no. (17) Veamos cuándo ha ocurrido esto en el corpus de cada año. Seguimos el orden que nos ofrece la misma enunciación, es decir, primero cuando la persona enunciativa, el hablante, (YO) coincide con la persona agente de la predicación o núcleo de la oración del enunciado. Segundo cuando la persona oyente (TU) es, a su vez, sujeto de la predicación. En cada uno de estos grupos distinguimos a su vez:

1.- Si la persona está explícita como núcleo de la función de sujeto (el SN con función de sujeto está lexicilmente presente).

2.- Si la persona no está explícita, sino sólo en la persona verbal (el SN con función de sujeto está morfológicamente presente).

Cuando el hablante asume totalmente su enunciado, entonces el sujeto de la enunciación suele ser el mismo que el sujeto del enunciado, y por lo tanto, la distancia entre el enunciante y su enunciado es mínima. "...en assume plus ou moins le contenu, prend ses distances avec lui, comme devant tout objet en voie de réalisation" (J. Dubois) (18) En este caso hay implicación total del sujeto con su enunciado y para consignar tal implicación utiliza los índices de enunciación como los tiempos del discurso, el aspecto de los verbos, los adverbios de tiempo y espacio y la presencia de la primera persona (YO /NOSOTROS). "L'énonciation est définie comme l'attitude du sujet parlant en face de son énoncé, celui-ci faisant partie du monde des objets. Le procès d'énonciation, ainsi envisagé, sera alors décrit comme une distance relative mise par le sujet entre lui-même et son énoncé". (J. Dubois) (19). Presumimos que este aspecto puede reflejar diferencias de lenguaje entre las distintas edades de

00000240

los niños y quizás también entre niños y niñas.

1.- El enunciante coincide con el sujeto de la predicación.-

De los 304 enunciados bajo forma de una oración completa, 141 han sido realizados en primera persona. Es decir, el hablante de la enunciación coincide con la persona que hace la predicación o es también sujeto de la oración. Viene a representar casi la mitad de estos enunciados que, en porcentajes sobre el total de los 304 enunciados, constituye el 46,4 %.

Estos 141 enunciados con coincidencia de la persona enunciante y de la persona que predica fueron hechos por los niños, según la diferencia de edad, de la siguiente manera:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	27	34	21	34	25	141
%	39,1	50	57	58,6	34,7	46,4

A partir de los cinco años tienden a incrementar este tipo de enunciados y sólo a los ocho años desciende notablemente su presencia de un 58,6 % a los siete años a un 34,7% en los niños de ocho años.

La misma tendencia se observa si reparamos en los datos que nos ofrecen, por separado, los niños:

Niños.-	4	5	6	7	8	T
Enunciados	6	15	11	21	9	62
%	30	57,7	61,1	58,3	32,1	48,4

En las niñas, la frecuencia de este tipo de enunciados resulta algo más irregular y acentúan aún más las diferencias ya señaladas a los

00000241

5 años, donde aumentan más estos enunciados que en los niños y así mismo también disminuye en este sentido a los 8 años:

Niñas.-	4	5	6	7	8	T
Enunciados	6	15	11	21	9	62
%	30	57,7	61,1	58,3	32,1	48,4

Ahora, sobre la totalidad de estos enunciados realizados por cada año, distingamos aquellos cuya persona enunciativa y sujeto predicativo está explícita en forma lexical por medio de "yo", "nosotros", de aquellos otros enunciados que sólo ofrecen la expresión de la misma persona enunciativa y predicativa en forma morfológica, dentro del verbo finito. Según esta diferencia aparece la distribución siguiente:

Primera persona lexicalmente presente (yo, nosotros).-

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	10	14	8	14	5	51
%	14,5	20,6	21,6	24,1	7	17

El total de los enunciados, cuyo enunciante se expresa también como sujeto de la oración por medio de "yo" o "nosotros", ha sido de 51 enunciados, lo que representa un 17 % sobre el total de los enunciados contruidos con una oración. Tanto niños como niñas incrementan este uso a los 5 años y ambos también reducen este empleo a la mitad, cuando tienen 8 años.



00000242

Primera persona morfológicamente presente.-

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	17	20	13	20	20	90
%	24,6	29,4	35,1	34,5	27,8	29,6

En estos enunciados el sujeto de la predicación se encuentra en el morfema personal del verbo finito.

El número de estos enunciados ha sido bastante mayor que el de los enunciados que repiten el sujeto en el SN.1 ("yo", "nosotros / as"). Niños y niñas han realizado 90 enunciados con el sujeto explicitado morfológicamente, lo que representa sobre el total de estos enunciados -403-, un 29,6 % frente al 17 % del grupo de enunciados que han expresado el sujeto lexicalmente. Las niñas han realizado más enunciados con su sujeto expresado morfológicamente que los niños (33,6 % en las niñas frente al 26,7 % en los niños).

2.- El oyente de la enunciación es, a su vez, sujeto de la oración.-

De los 304 enunciados expresados por medio de una oración completa, sólo en 27 enunciados el sujeto de la operación predicativa de la oración es el interlocutor ("tú" o "vosotros / as"). Representa, pues, un 9 % sobre la totalidad de este tipo de enunciados aparecidos en el corpus. Estos 27 enunciados con coincidencia en la persona que escucha y que predica han sido hechos por los niños de la siguiente manera, según la diferencia de edad:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	11	3	6	2	5	27
%	16	4,4	16,2	3,4	7	9

00000243

En cuanto al total de enunciados realizados conjuntamente por niños y niñas de cada año, apreciamos que los niños de 4 y 6 años son los que han obtenido un número mayor. Hacen intervenir más veces al interlocutor.

Si diferenciamos los enunciados realizados por los niños y los que hicieron las niñas, su distribución nos indica que el número de enunciados de los niños es dos veces más, proporcionalmente, que el que obtuvieron las niñas. Veámoslo:

	4	5	6	7	8	T	
Edos de Niños	10	3	2	1	4	20	11,4 %
Edos de Niñas	1	0	4	1	1	7	5,5 %

En las niñas no hay ninguna regularidad con relación a la edad, cuando en los niños se advierte un predominio de estos enunciados a los 4 años, descendiendo por un igual a partir de los 5 años.

A continuación distinguimos de los 27 enunciados con el sujeto de la oración en segunda persona (tú o vosotros): aquellos enunciados que nos indican por doble procedimiento este sujeto (lexicalmente en el SN.1, por medio de "tú" o "vosotros", y morfológicamente con el morfema personal en el verbo finito); y aquellos otros enunciados con una oración cuyo sujeto viene indicado con procedimientos morfológicos solamente, es decir, por medio del morfema de persona, presente en la flexión del verbo finito.

La segunda persona lexicalmente presente.-

	4	5	6	7	8	T	%	"
Enunciados	2	1	0	0	1	4	1,3	

00000244

Cuando el oyente del enunciado está explícito lexicalmente, el número de enunciados ha sido escaso, tan sólo cuatro.

La segunda persona morfológicamente presente.-

	4	5	6	7	8	T	%
Enunciados	9	2	6	2	4	23	7,6

Cuando el oyente del enunciado está explícito morfológicamente en el verbo finito, el número de estos enunciados ha sido bastante mayor que el de los enunciados que repiten el sujeto en forma lexical. El total de estos enunciados ha sido 23, lo que representa un 7,6 %.

Los niños hicieron algo más del doble, con 17 enunciados, que las niñas, quienes sólo ofrecen 6 de estos enunciados. Han sido los niños de 4 años quienes más veces los han utilizado. En cambio, las niñas de 4 y 5 años no han hecho ninguno.

Tratamiento de respeto.-

El locutor hace que intervenga el oyente como sujeto del núcleo en el enunciado mediante fórmula lexical de respeto ("usted"), generalmente, cuando se dirige al encuestador.

Han aparecido sólo dos enunciados con estas características. Ambas a los 4 años y sólo en los niños. Un enunciado expresa el sujeto con tratamiento explícito de "usted":

- ¿Ud no sabe cuántos años tiene?///

El otro enunciado expresa el sujeto "tú" con tratamiento de respeto (Ud.), mediante procedimiento morfológico por medio del morfema de la tercera persona del singular, referida directamente a su interloc-

00000245

cutor, como fórmula de respeto:

- ¿Lo va a hacer aquí en primaria?///

3.- La no persona de enunciación es sujeto del enunciado.-

Sobre el total de estos enunciados expresados por medio de una oración completa -304-, las personas de su enunciación fueron, a su vez, sujetos de la predicación de su mismo enunciado en 178 ocasiones. Es decir, en un 58,6 % de los enunciados que han hecho, los interlocutores constituyeron el centro del enunciado, tanto al ser protagonistas de las operaciones enunciativas -constituyentes de enunciación- como sujetos de las operaciones predicativas -núcleo del enunciado u oración-.

En el resto de los enunciados -126, el 41,4 %- la operación predicativa de cada uno de ellos está ejecutada por un sujeto distinto de las personas de la enunciación ("yo" / "tú"), es decir, la tercera persona ("él") o la no persona de la locución. "Le sujet considère son énoncé comme partie d'un monde distinct de lui-même. Il identifie alors le je d'énonciation à d'autres je dans le temps et l'espace et cette identification peut être partielle ou totale". (J. Dubois) (20)

Según los datos que arroja la descripción del corpus, algo menos de la mitad de estos enunciados de oración completa ofrecen la predicación realizada por la tercera persona o sujetos no presentes en la enunciación de cada uno de esos enunciados. Exactamente un 41,4 % de este tipo de enunciados presentan la tercera persona ejecutando la acción del núcleo del enunciado o de la operación predicativa en la que se ha actualizado el enunciado. La distribución de estos enunciados por año es la siguiente:

00000246

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	21	31	10	22	42	126
%	30,4	45,6	27	38	58,3	41,4

La mayor presencia de la no persona enunciativa ("él") como sujeto del núcleo en el enunciado, ha ocurrido a los 8 años, con 42 enunciados (58,3 %), obteniendo ellos solos una tercera parte de estos enunciados. Los niños de 6 y 4 años han sido los que menos han producido.

Ante estos resultados no puede decirse que el lenguaje del niño de 4 a 8 años ha experimentado un aumento muy considerable en cuanto al empleo que hacen de la tercera persona o persona no enunciativa. Así pues, la distancia máxima del hablante con relación a su enunciado se practica por un igual a los 4 y 6 años y, en mayor medida, a los 5, 7 y, sobre todo, a los 8 años.

Distinguiamos ahora en este grupo de enunciados:

- Enunciados cuyo sujeto del núcleo está explícito en forma lexical (SN.1) para indicar un referente de persona ausente de la enunciación o la acción o cosa que hace de sujeto.

- Tiran lanzas ellos///

- Ya están los de arriba///

- Estas ya se han quedado juntas///

- Enunciados cuyo sujeto del núcleo en el enunciado queda expresado bajo forma morfológica por medio del morfema de persona presente en el verbo finito.

- ¿Y cómo se juega?///

00000247

- Pues que se cae al suelo///

- Es de oro///

Así diferenciados los enunciados en forma de una oración completa, su distribución queda indicada como sigue:

La tercera persona lexicalmente presente.-

	4	5	6	7	8	T
Edos de niños	5	9	3	5	11	33
Edos de niñas	5	3	1	6	6	21
Total	10	12	4	11	17	54
% anual	14,5	17,7	11	19	23,6	18

El número de enunciados que ha expresado así el sujeto de su núcleo es algo menor que el que lo hace morfológicamente. El total de estos enunciados ha sido 54, lo que representa un 18 % sobre el total de los 304 enunciados con forma de una oración completa.

Los niños han hecho más enunciados con estas características que las niñas. Si nos fijamos en el aumento de edad, advertimos que a los 8 años se consigue el mayor número de estos enunciados por año con el 23,6 %.

Así pues, los niños sienten más necesaria la presencia explícita del soporte de la predicación, cuando hacen estos enunciados, que las niñas. Los niños que más han practicado este uso han sido los de 7 y 8 años.

00000248

La tercera persona presente morfológicamente.-

	4	5	6	7	8	T
Edos de Niños	7	11	4	6	13	41
Edos de Niñas	4	9	2	5	12	32
Total	11	19	6	11	25	72
% anual	16	28	16,2	19	34,7	23,7

Los enunciados así realizados han sido 72, que sobre el total de este grupo de enunciados, supone un 23,7 %. También aquí, al igual que ocurre en el grupo anterior, el número más elevado de enunciados con 24 (34,7 %) lo realizan los niños de 8 años y los niños de 6 y 4 años son los que menos porcentajes han alcanzado.

Por lo tanto, cuando tienen que expresar predicaciones que protagoniza la persona no enunciativa ("él") utilizan algo más el procedimiento morfológico para indicarla ( 23,7 % frente al procedimiento lexical con un 18 %).

Agrupamos los resultados del uso que de cada persona se ha hecho como sujeto del núcleo de este tipo de enunciados, para observar la evolución que han experimentado en cada año.

	4	5	6	7	8	T
Primera persona	39,1	50	57	58,6	34,7	46,4
Segunda persona	16	4,4	16,2	3,4	7	9
Tercera persona	30,5	45,6	27	38	58,3	41,4

00000249

La presencia de la primera persona como sujeto de enunciación y, a la vez, sujeto de predicación es máxima y aumenta su frecuencia hasta los 7 años. A los 8 años disminuye mucho hasta llegar a un uso más bajo que los niños de 4 años.

La segunda persona varía más su frecuencia con relación al aumento de la edad. Parece que los niños de 4 y 6 años son los que más tendencia tienen a dirigirse directamente al receptor consiguiendo con ello mayor número de situaciones de diálogo. Su presencia como sujeto del núcleo enunciativo tiende a disminuir a los 6 y 8 años.

La tercera persona o persona no enunciativa experimenta un gran incremento como sujeto del enunciado a los 8 años y son los niños de 4 y 6 años quienes menos la utilizan.

Relacionando el uso que se ha hecho de las tres personas como sujeto del enunciado, podemos decir que son los niños de 8 años quienes comienzan a dejar de ser tan protagonistas en la expresión de su lenguaje y que, al mismo tiempo, nos indican que el uso que del lenguaje hacen no es tan dependiente del contexto inmediato a su enunciación, ni tan atado a las personas enunciativas (primera y segunda persona)..

#### 2.4.7.5.- Singular / plural como sujeto del núcleo del enunciado.-

En la expresión de los enunciados formados con una oración completa el sujeto de esta ha sido, en su mayor parte, singular. En efecto, sobre el total de los 304 enunciados de una oración, 253 llevan el sujeto en singular (83,2 %), en tanto que el sujeto en forma plural sólo está presente en 51 enunciados (16,8 %). Su distribución por año queda reflejada en el siguiente cuadro:



00000250

	4	5	6	7	8	T
Edos en Singular	58	60	31	51	53	253
%	84	88,2	84	88	73,2	83,2
Edos en Plural	11	8	6	7	19	51
%	16	11,8	16	12	26,8	16,8

Considerados cada grupo de manera independiente observamos que el singular únicamente disminuye su empleo a los 8 años. Así mismo y correlativamente, el plural aumenta también a los 8 años, donde se obtiene casi el doble en porcentajes que a los 4 años ( 16 % a los 4 años, y 27 % a los 8 años).

Desglosados estos datos generales según la edad y el sexo, nos proporcionan los siguientes resultados:

	4	5	6	7	8	T
<u>Singular en niños</u>	43	39	14	18	34	148
%	88	93	73,7	82	77,3	84
<u>en niñas</u>	15	21	17	33	19	105
%	75	80,7	94,4	91,7	68	82
<u>Plural en niños</u>	6	3	5	4	10	28
%	12	7	26,3	18,2	22,7	16
<u>en niñas</u>	5	5	1	3	9	23
%	25	19,2	5,6	8,3	32	18

00000251

Entre niños y niñas se observan pequeñas diferencias. Los niños aventajan a las niñas en el empleo del singular (niños 84 % y niñas 82 %). En el plural, evidentemente ocurre lo contrario: son las niñas quienes superan a los niños (niñas con un 18 % y niños un 16 %).

Sin embargo, donde sí resaltan diferencias más notables entre unos y otros es en el momento y sentido de la evolución que marca la tendencia decreciente en el uso del singular y plural. Los niños indican una evolución clara y progresiva hacia un empleo menos frecuente del singular con el aumento de edad, cuando las niñas muestran una tendencia contraria hasta los 7 años. Con relación al plural, la diferencia más notable se sitúa a la edad de 8 años, donde los niños experimentan algún progreso con relación a los otros años, pero las niñas superan el resultado de los niños en esta misma edad.

Dentro del grupo de enunciados que hicieron su predicación con un sujeto en singular, hemos contabilizado también aquellos que no ofrecen forma finita en el verbo de la oración, sino sólo un infinitivo. Sin embargo, por la presuposición del enunciado, que le precede inmediatamente, debería realizar la oración con un verbo finito y en cambio opta por ofrecer la generalización de la acción reflejada con el infinitivo. Como, por otra parte, el que hace ese enunciado es, al mismo tiempo, sujeto de la acción indicada por el infinitivo, de hecho, en la interlocución se entiende como singular y como acción que realiza el mismo hablante o sujeto de la enunciación. Así:

(¿Qué haces en el recreo?)

- Jugar///

- Jugar al fútbol y otras cosas///

- Jugar a las casas///

00000252

(¿Qué haces en un día de fiesta?)

- Ir con mi mamá y con mi papá al campo///

- Comer en la sierra///

Se han realizado 27 enunciados con esta característica, distribuidos del modo siguiente:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	2	14	5	4	0	27
%	2,9	20,5	13,5	6,9	0	8,9

En total, 27 son los enunciados que únicamente han expresado el núcleo de la oración mediante el grupo verbal y sin explicitar lingüísticamente la persona que hace la operación predicativa. Ello ha supuesto sobre la totalidad de los 304 enunciados en forma de oración un 8,9 %.

Esta forma indefinida de presentar la operación predicativa del enunciado, por parte del mismo enunciante, ha sido mucho más frecuente en las niñas (con 20 enunciados) que en los niños (7 enunciados). Tal imprecisión personal en la expresión de la operación predicativa, desaparece totalmente a los 8 años, que no ofrece enunciado alguno con estas características. Su presencia más frecuente ocurre, sobre todo, a los 5 años con 20,5 % sobre el total de sus enunciados de una oración -68-.

00000253

2.4.7.6.- El introductor en los enunciados de una oración.-

Tanto el oyente como el hablante realizan e interpretan su enunciado con relación a lo que le precede, inmediatamente presente en el enunciado recién terminado. Esta relación la explicitan, a veces, por medio de un introductor de enunciado.

A continuación exponemos la relación y distribución de las partículas que han introducido los enunciados formados por medio de una oración, según la edad y el sexo.

		4	5	6	7	8	T	%
<u>Y</u>	Niños	3	9	4	1	4	21	32 10,5
	Niñas	1	6	0	3	1	11	
<u>Pues</u>	niños	4	6	0	1	4	15	27 8,9
	niñas	2	2	2	6	0	12	
<u>Pero</u>	niños	2	3	0	0	1	6	15 4,9
	niñas	1	0	2	6	0	9	
<u>Que</u>	niños	1	3	0	0	3	7	13 4,3
	niñas	0	0	0	0	6	6	
<u>Porque</u>	niños	0	0	0	0	6	6	7 2,3
	niñas	0	0	0	0	1	1	
<u>Es que</u>	niños	0	0	0	0	1	1	3 0,9
	niñas	0	0	0	0	2	2	
<u>Ni</u>	niños	0	0	2	0	0	2	2 0,7
	niñas	0	0	0	0	0	0	
<u>Y entonces</u>	niños	0	0	0	1	0	1	1 0,3
	niñas	0	0	0	0	0	0	
<u>Y luego</u>	niños	0	0	0	0	1	1	1 0,3
<u>Bueno</u>	niños	0	0	0	1	0	1	1 0,3

00000254

El número de enunciados encabezados por un introductor ha ido aumentando con la edad y de un modo especial a los 5 y 8 años:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	14	29	10	19	30	102
% anual	20,3	42,6	27	32,8	41,7	33,6

También el número de introductores distintos con que han introducido los enunciados ha ido aumentando algo con la edad:

	4	5	6	7	8
Introductores	4	4	4	5	7

Los introductores utilizados para iniciar sus enunciados han sido 10 (y, pues, pero, que, porque, es que, ni, y entonces, y luego, bueno).

- Y un día grabamos nosotras una grande///
- Pues que se cae al suelo///
- Pero tienes que pegar muchas palas///
- Que yo también le vi///
- Porque es un payaso muy bonito///
- ¿Es que te van a grabar?///
- Ni te vistes///
- Y entonces a las diez de la noche empiezo///
- Y luego ya a las seis nos vamos///
- Bueno me pongo a las nueve o a las diez a hacer los deberes///

De las diez partículas que hasta los 8 años se conocen para introducir enunciados, sólo los niños de 7 y 8 años han superado el 50 %

00000255

de esas posibilidades. Es decir, que de las 10 partículas que hasta los 8 años se conocen para introducir enunciados, sólo los niños de 7 y 8 años han usado cinco o más de cinco introductores.

Si comparamos entre niños y niñas el empleo que han hecho de los introductores para articular los enunciados, vemos que no hay diferencias. Efectivamente, los niños hicieron 59 enunciados con introductor lo que representa un 33,5 % sobre el total de sus 176 enunciados de una oración, igual que las niñas con 43 enunciados de los 128 que hicieron, o sea también un 33,5 %.

Pero donde se nota mayor diferencia entre niños y niñas es en el número de introductores utilizados. Los niños utilizan para unir sus enunciados 9 introductores distintos, es decir que actualizan un 90 % de las partículas disponibles, cuando las niñas sólo se han servido de 6 partículas (60%).

#### 2.4.7.7.- Extensión de los enunciados de una oración.-

Medidos los 304 enunciados según el número de palabras que cada uno tiene y relacionándolos con la edad y el sexo, hemos obtenido las siguientes medias de palabras por enunciado:

	4	5	6	7	8	T
En niños	4,8	5,9	5,5	7,9	6,7	6,2
En niñas	5,9	6,1	3,8	4,9	6,2	5,5
Niños y niñas	5,1	6	4,7	6	6,7	5,8

Para expresar el núcleo del enunciado en forma de una oración han oscilado todos los niños entre la posibilidad de actualizarlo por

00000256

medio de sólo una palabra (mínima) y 17 palabras (máxima). Salvo los niños de 5 y 6 años que únicamente ofrecen 2 palabras como mínima para formar el núcleo de este tipo de enunciado, todos los demás han realizado algún enunciado con una sola palabra, normalmente un verbo finito (mi-ra) o, excepcionalmente, el infinitivo (jugar). En estos casos el sujeto de enunciación es el mismo que el sujeto de la oración, pero sin explicitarlo ni lexical, ni morfológicamente. Los constituyentes de enunciación indican que el sujeto de locución es el mismo que el sujeto de la predicción o la oración de infinitivo.

En la realización del enunciado con el máximo de palabras (17), por lo general, han llegado a este tope más veces los niños que las niñas. En efecto, mientras los niños lo consiguen en tres años (a los 5, 7 y 8 años), las niñas sólo lo han conseguido en un año (a los 5 años).

Podemos decir que en las niñas la actualización de este tipo de enunciados oscila en número de palabras, por término medio, entre una palabra (mínima) y doce palabras para cada enunciado (máxima).

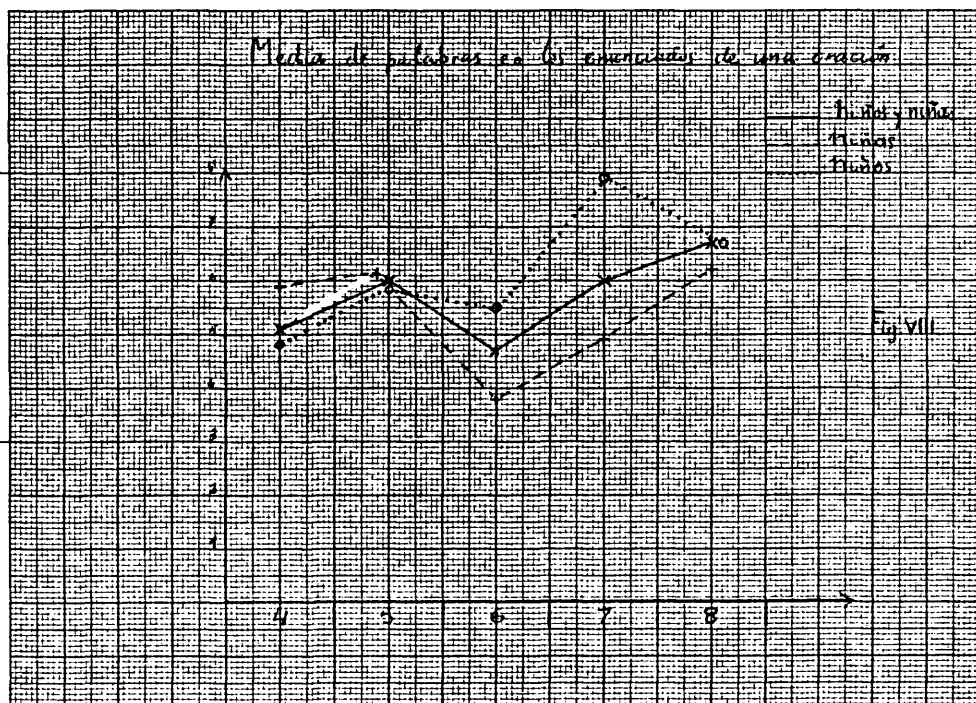
La diferencia entre niños y niñas también se percibe en la media total que se ha obtenido de la medida de sus enunciados en palabras. Los niños han realizado sus enunciados con 6 palabras por cada enunciado, mientras que las niñas lo han hecho con 5,5 palabras. Aquellos siempre aventajaron a las niñas en cuanto al número de palabras por enunciado, esto ha ocurrido a los 6, 7 y 8 años. Por el contrario, las niñas aventajan a los niños a los 4 y 5 años.

Considerada la totalidad, o sea, todas las palabras de los 304 enunciados, el enunciado medio en cuanto al número de palabras que tendría, sería de 5,8 palabras. Teniendo como punto de referencia este enunciado medio, vemos que los niños de 4 y 6 años hacen sus enunciados por

00000257

debajo de él ( a los cuatro años 5,1 y a los seis años 4,7 palabras por enunciado de media). A los cinco, siete y ocho años se ha superado esa media de 5,83 con 6,02 palabras por enunciado a los cinco y a los siete años y con 6,7 palabras por enunciado a los ocho años.

La progresión en el aumento del número de palabras por enunciado, según la edad, y la diferencia entre el número de palabras que ha ofrecido el enunciado de los niños y el de las niñas en sus años correlativos desde los cuatro a los ocho años, quedan reflejadas gráficamente por medio de las siguientes curvas. (Fig. VIII)





00000258

2.4.8.- Enunciados de más de una oración.-

Al actualizarse estos enunciados en el discurso, ofrecen su núcleo con más de una operación proposicional o predicativa, y por lo tanto, con más de una oración completa. El núcleo del enunciado está formulado por varias oraciones completas, referidas todas ellas en conjunto, como núcleo, a una misma situación de enunciación que queda establecida por los hablantes, dentro de su mismo espacio y tiempo, además del tipo de relación que contraen en su locución (Parte Modal del enunciado con sus operaciones enunciativas).

Estos enunciados proporcionan la misma estructura que aquellos que se expresaron por medio de una sola oración, sólo varía la extensión de su núcleo, con más de una oración, y con ello la posibilidad de que aparezcan varios constituyentes Declarativos o de Oración (declarativo, interrogativo y aseverativo) en el mismo enunciado.

Durante la emisión de todo el enunciado permanecen los constituyentes que hacen referencia al proceso de enunciación:

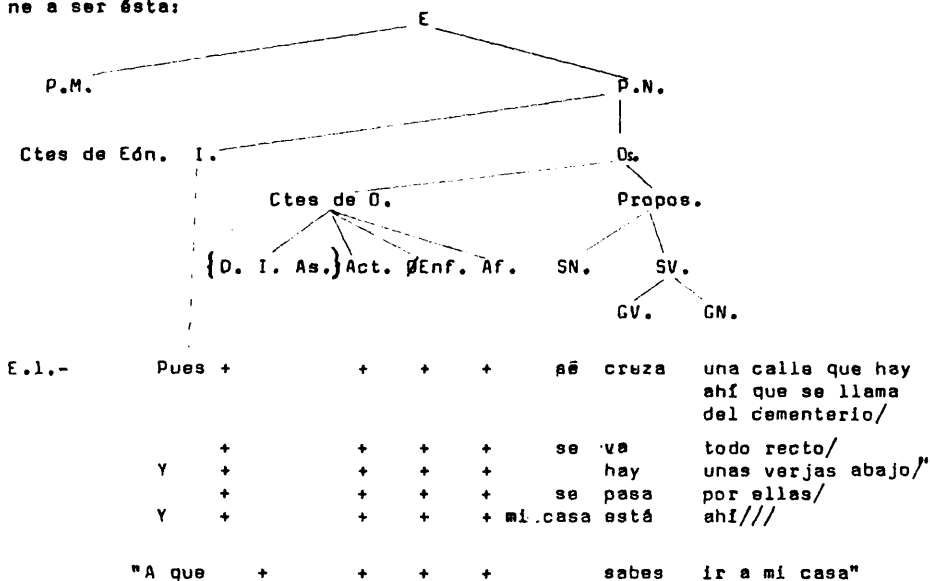
- 1.- Es un acto de enunciación realizado por un único locutor.
- 2.- La relación entre locutor y receptor/es permanece presente durante la duración del acto de enunciación. Los sujetos o protagonistas de la enunciación son los mismos mientras dure ésta.
- 3.- Los índices de enunciación son los mismos, ya dure mucho o poco la emisión del enunciado (el "hic et nunc" como punto de partida o punto inicial de referencia para los varios tiempos en que pueden ir expresadas las acciones de sus distintas operaciones predicativas -oraciones-).

00000259

4.- No se altera básicamente su situación enunciativa a lo largo de la locución del enunciado.

El hecho de que las operaciones predicativas ocupen mayor extensión en estos enunciados, obliga al enunciante a ir construyendo unidades intermedias entre la oración completa y el enunciado con el fin de que la coherencia del enunciado, ante las limitaciones de la memoria, se consiga a base de las adecuadas articulaciones de unidades más pequeñas que el enunciado, como los párrafos y, sobre todo, las secuencias. De ahí que la composición de estos enunciados pueda comprender varios párrafos y cada párrafo, a su vez, construido a partir de varias secuencias, siendo la secuencia el resultado de la agrupación de varias oraciones completas.

De manera que la ordenación que se puede advertir en un enunciado como el resultado de una enunciaci3n de varias oraciones completas viene a ser ésta:



00000260

El núcleo de este enunciado consta de cuatro oraciones, resultado de las cuatro operaciones proposicionales, que ha emitido su enunciación. Todas ellas se han dado con el constituyente de enunciación declarativo. Pero podría haber ofrecido alguna otra operación predicativa con otro constituyente, como, por ejemplo, el tipo interrogativo, al añadir esta otra oración "¿A que ahora sabes ir a mi casa?"

Por lo tanto, en esta clase de enunciados se da variedad de operaciones proposicionales en el núcleo y puede darse también variedad de constituyentes de oración (declarativo, interrogativo, aseverativo). Naturalmente, las distintas formas en que pueden concretarse esas varias operaciones proposicionales y cada uno de los tres tipos de constituyentes de la oración, al igual que las distintas formulaciones que pueden adoptar (activa vs. pasiva, enfática vs. ~~no~~ enfática, afirmativa vs. negativa), pueden alternarse y concurrir algunas de ellas o todas en un mismo enunciado.

De las 1.189 enunciaciones presentes en el corpus, 586 dieron como resultado enunciados cuyo núcleo está formado por más de una oración completa. Es decir, un 49,5 % de sus enunciaciones se han actualizado en enunciados con más de una oración o con un núcleo compuesto. El resto lo han hecho por medio de enunciados que se expresaron con una oración, sea en forma explícita de oración completa, de sintagma o de una palabra. En total 559 enunciaciones optaron por ofrecer un núcleo simple en sus enunciados, lo que representa el 50,5 % sobre la totalidad de sus alocuciones.

A continuación proponemos la distribución de esos 586 enunciados .. que se expresaron por medio de varias oraciones:

00000261

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	108	114	94	129	141	586
% anual	44,1	44,2	55,6	52,2	51,8	49,5

Al observar la totalidad de estos enunciados con más de una oración completa, según la producción que cada año ha hecho, vemos que la frecuencia de estos enunciados va aumentando con la edad. Así, mientras los niños de 4 y 5 años no llegan a producir un 50 % de estos enunciados, los de 6,7 y 8 años rebasan con holgura el 50 %. Los niños de 6 años realizaron el mayor número de estos enunciados con un 55,6 %.

Veamos si tal tendencia se confirma de igual modo en los niños y en las niñas. Los niños han hecho 356 enunciados con más de una oración completa. Su aparición por año ha sido ésta:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	64	58	54	75	105	356
% anual	44,8	42	59,3	59,5	54,4	51,5

Con estos datos se advierte que la menor actividad en la producción de este tipo de enunciados se ha dado a los 4 y a los 5 años y la máxima a los 7 y a los 6 años. También se muestra, pues, una progresión en cuanto al número de enunciados que va aumentando con la edad. Y que este progreso comienza a partir de los niños de 6 años.

En términos absolutos, las niñas han hecho menos enunciados que estén expresados con más de una oración completa. Su distribución por año es la siguiente:

00000262

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	44	55	39	52	40	230
% anual	43,1	48,2	50	42,9	50,6	46,6

En términos relativos también han hecho menos enunciados de estos las niñas que los niños.

Contrastando los enunciados obtenidos por las niñas con los de los niños, se advierte una diferencia en el modo de progresión en cuanto a una mayor producción de enunciados con el aumento de edad. En efecto, las niñas realizan el mayor número de enunciados a los 6 años con un 50%, en tanto que los niños lo consiguen a los 7 años con un 59,5 %. Salvo a los 5 años, los niños superan a las niñas en una mayor producción de estos enunciados, como reflejan los porcentajes de unos y otros.

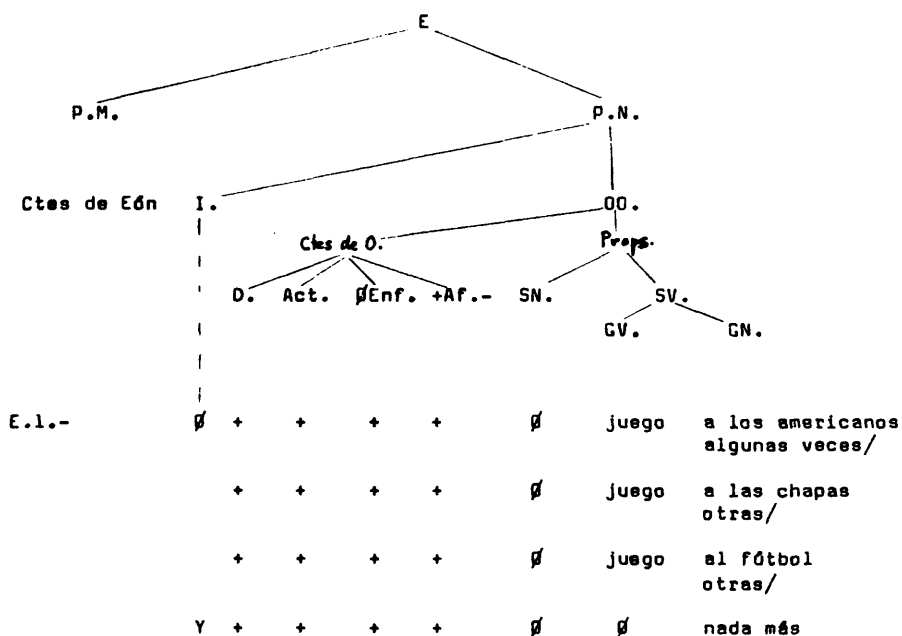
Seguidamente examinamos cada uno de los 586 enunciados que se han expresado por medio de la articulación de dos o más oraciones completas, con el fin de ver cómo se han distribuido los constituyentes de oración de tipo declarativo, interrogativo y aseverativo con relación a la edad y sexo.

#### 2.4.8.1.- Los enunciados de más de una oración con tipo declarativo.-

Dentro de la estructura de cada uno de esos enunciado, hemos recogido cuantas oraciones completas se actualizaron bajo el constituyente de oración declarativo. A su vez, puede distinguirse, por medio de la entonación y dentro de las operaciones declarativas, aquellas que se formularon de manera expresiva y las que lo hicieron según locución normal, neutral o grado cero de la enunciación. Con unas y otras formas se actua

00000263

liza la estructura del enunciado:



La mayor parte de las operaciones predicativas de estos enunciados han escogido el constituyente de oración declarativo, bajo formulación no enfática o no expresiva. Exactamente, 1957 oraciones de estos enunciados se actualizaron por medio de una prosodia declarativa con entonación neutra, lo que ha representado sobre el total de las 2275 oraciones que comprende este grupo de enunciados, el 86 %. La distribución según la edad y el sexo ha sido ésta:

	4	5	6	7	8	T
Oraciones de niños	106	180	154	390	298	1128
% anual	62,4	89,6	81,9	93,8	86,1	84,2

00000264

	4	5	6	7	8	T
Ods. de niñas	93	223	175	209	129	829
% anual	80,2	89,6	93,1	87,8	88,4	88,5

Al contrastar los resultados de los niños y de las niñas, se advierte en ambos una regularidad en el aumento de este tipo de oraciones que es correlativo con el aumento de edad. Niños y niñas consiguen el menor número de oraciones declarativas a los 4 años; pero son las niñas de esta edad las que superan en un 14 % de oraciones declarativas a los niños. En general y proporcionalmente, las niñas hicieron un 4 % más de estas oraciones con el constituyente declarativo que los niños. La frecuencia máxima de estas oraciones se sitúan en las niñas a los 5 y 6 años, en tanto que en los niños ha ocurrido a los 5 y 7 años.

Agrupados los resultados de las niñas y de los niños, obtenemos parecidas apreciaciones con una notable diferencia entre las oraciones conseguidas a los 4 años, que han sido bastante inferiores, y las de los demás años.

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	199	403	329	599	427	1957
% anual	69,6	89,6	83,5	91,6	86,8	85,9

De forma enfática y con entonación expresiva se ha manifestado el constituyente declarativo en 183 operaciones predicativas, distribuidas según la edad y sexo de la siguiente manera:

00000265

	4	5	6	7	8	T
Ors .de niños	21	8	30	19	39	117
%	12,3	3,9	14,6	4,6	11,3	8,7
Ors .de niñas	12	14	9	22	9	65
%	28,4	5,6	4,8	9,2	6,7	6,9
Niños y niñas	33	22	39	41	48	183
%	11,5	4,9	9,9	6,3	9,8	8

Como puede apreciarse en los resultados, los niños, desde los 4 a los 8 años, dibujan una línea de expresividad más inestable que la de las niñas. Estas reflejan unos resultados muy semejantes desde los 5 años a los 8, con sólo un marcado aumento en los 7 años; mientras que los niños experimentan un progreso a saltos, consiguiendo la expresividad mayor a los 4 y 6 años. La comparación resulta más notoria a los 4 años, donde las niñas hacen más del doble de oraciones expresivas que los niños.

Considerada la expresividad de estas oraciones según la edad de niños y niñas, por separado, notamos una ligera tendencia a incrementarse con el aumento de la edad en los niños, desde los cinco años en adelante; en tanto que las niñas de esta misma edad mantienen unos porcentajes parecidos en cada uno de los años.

En conjunto, durante esta edad de los niños, la menor expresividad se ha situado a los 5 y 7 años, siendo los niños de 4 años quienes más oraciones expresivas han realizado. Estas oraciones con entonación enfática han supuesto, sobre el total de las habidas en los enunciados de más



00000266

de una oración, un 8 %.

2.4.8.2.- Los enunciados de más de una oración con tipo interrogativo.-

Han actualizado el constituyente interrogativo en 76 oraciones, las más de las veces pertenecientes cada una de éstas a un enunciado diferente. Exactamente concurre una sola operación proposicional con constituyente interrogativo al lado de otra u otras declarativas en 52 enunciados. El resto de oraciones interrogativas han ocurrido en 12 enunciados, cada uno de ellos con 2 operaciones proposicionales formuladas con el constituyente interrogativo, además de otras oraciones declarativas pertenecientes al mismo enunciado.

Las operaciones predicativas con constituyente interrogativo se han situado con preferencia al comienzo y al final del enunciado, siempre en coexistencia con otras operaciones proposicionales, generalmente, formuladas con el constituyente declarativo. Pocas veces se han dado enunciados con sólo formulación interrogativa en sus dos o más operaciones proposicionales, como :

- ¿A que es este despacho?/ ¿A que sí?///

La ordenación más generalizada de este tipo de enunciados con un constituyente interrogativo al lado de otros declarativos, ha aparecido en enunciados como los siguientes:

- Si es mío/ ¿No lo sabes?///

- ¡A ver!/ ¿A quién ha tirado?///

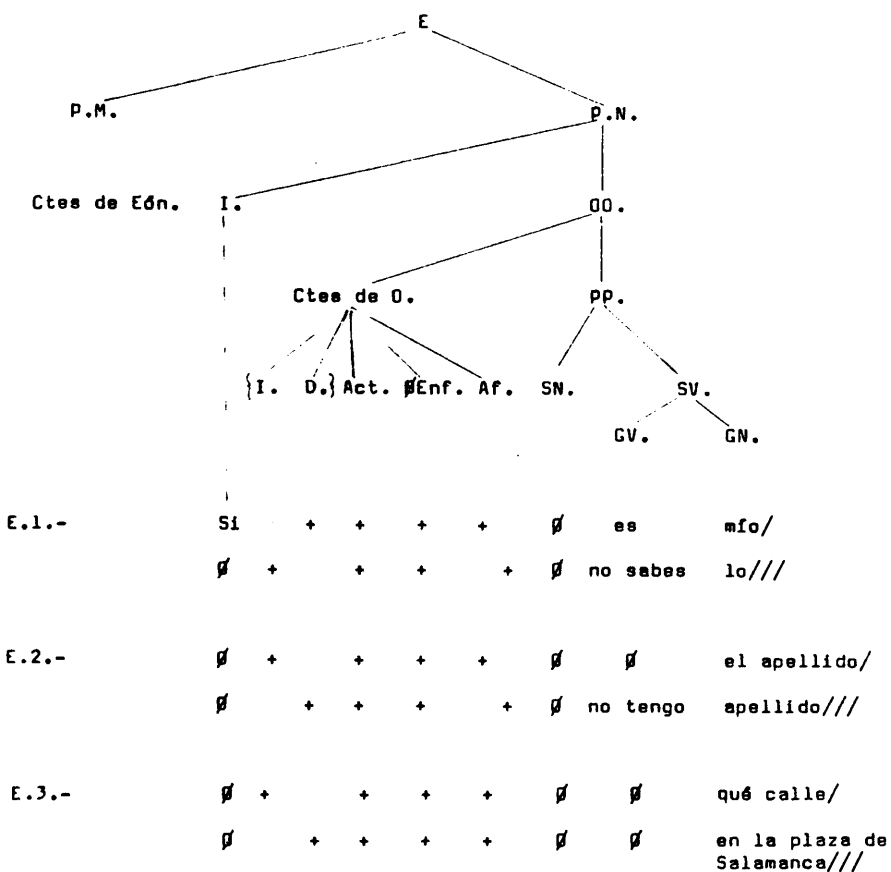
- ¿El apellido?/ No tengo apellido///

- ¿Qué calle?/ En la plaza de Salamanca///

..  
Todos ellos atienden en su enunciación a la ordenación propia

00000267

del enunciado:



Esta ha sido la distribución de las operaciones proposicionales,  
 que se formularon mediante locución interrogativa en enunciados con más  
 de una oración:

"

00000268

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niños	15	8	10	4	6	43
%	8,8	3,9	4,9	0,9	1,7	3,2
Ors. de niñas	7	12	4	4	6	33
%	6	4,8	2,1	1,7	4,1	3,5
Niños y niñas	22	20	14	8	12	76
%	7,7	4,4	3,6	1,2	2,4	3,3

La presencia de las operaciones proposicionales con locución interrogativa representa tan sólo el 3,3 % del total de las oraciones aparecidas en enunciados con más de una oración. Algo más de la mitad de estas oraciones interrogativas han ocurrido a la edad de 4 y 5 años, advirtiéndose un notable descenso durante los años siguientes. Los niños de 4 y 6 años han hecho más oraciones interrogativas que las niñas de esa misma edad. A los 5, 7 y 8 años son las niñas quienes superaron a los niños.

#### 2.4.8.3.- El tipo aseverativo en los enunciados de más de una oración.-

La función imperativa que el locutor expresa en su enunciado al dirigirse al interlocutor para que éste responda con el comportamiento indicado por el hablante, supone un cambio de locución en un enunciado que, además, ofrece también otras operaciones proposicionales como las declarativas y las interrogativas.

La orden dada por el hablante al oyente en su enunciación, mediante entonación imperativa, ha estado presente en 47 de estos enun -

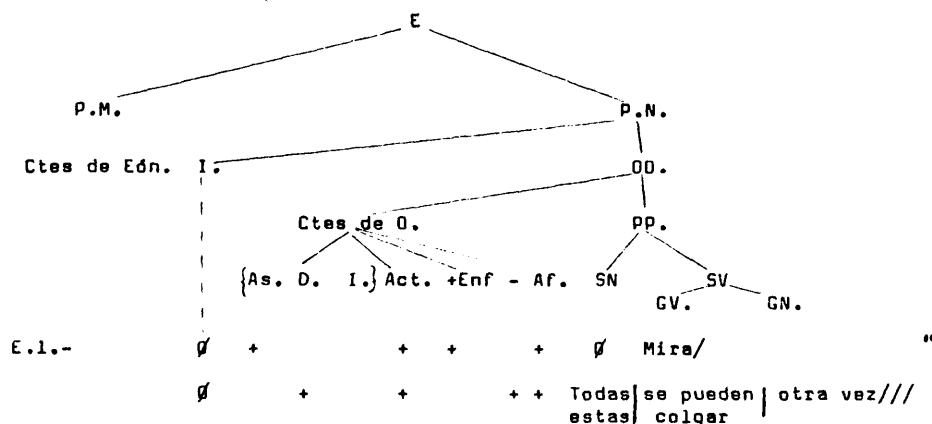
00000269

ciados. Casi la totalidad de los 47 enunciados nos ofrece una sólo oración en forma imperativa (ocurre esto exactamente en 37 enunciados). En 7 enunciados se han actualizado dos operaciones proposicionales con locución imperativa y en otros 3 enunciados han aparecido en cada uno de ellos tres oraciones imperativas. El total, pues, de estas oraciones que se expresaron bajo locución aseverativa ha sido de 60 oraciones, lo que ha representado un 2,6 % en el total de oraciones que han formado estos enunciados.

Este grupo de operaciones proposicionales, formuladas mediante locución imperativa, ha ocurrido en enunciados como estos:

- ¡Mira!/ Todas estas se pueden colgar a la vez ya///
- ¿Cuántos años tienes?/ ¡Di!///
- ¡Oye!/ ¡Oígal!///
- ¡Mira!/ Vamos a hablar con esto/ ¿Me los dejas?///
- ¡No!/ Cógela de ahí arriba que hay un ticero///

La ordenación que han reproducido cada proceso de enunciación en estos enunciados ha sido la propia del enunciado:



00000270

En los enunciados con más de una oración se formularon, mediante locución aseverativa, las siguientes operaciones proposicionales:

	4	5	6	7	8	T
Ora. de niños	28	5	12	3	3	51
%	16,5	2,5	5,8	0,7	0,9	3,8
Ora. de niñas	4	0	0	3	2	9
%	3,4	0	0	1,3	1,4	0,9
Niños y niñas	32	5	12	6	5	60
%	11,2	1,1	3,1	0,9	1	2,6

Sobre el total de las 2276 oraciones que han constituido el núcleo de los enunciados con más de una oración, las operaciones proposicionales que se actualizaron con el constituyente aseverativo -60-, representan tan sólo un 2,6 %.

Por lo general, su lugar de aparición, dentro del enunciado, ha sido ocupar la primera proposición de cada enunciado. También lo normal ha sido que haya ocurrido una vez por cada enunciado. Así pues, de los 47 enunciados donde se ha dado el constituyente aseverativo, en 37 de ellos sólo está presente una vez por cada enunciado. De los diez restantes hay 7 que nos muestran dos oraciones formuladas con aseveración y 3 enunciados donde aparece tres veces este constituyente de oración, dentro de una misma enunciación.

En cuanto al uso que se ha hecho del constituyente aseverativo, según la edad, vemos que la mayoría de veces se dieron a los 4 y 6 años.

00000271

Y que, en cuanto al sexo, han sido los niños quienes prácticamente lo han utilizado casi en exclusiva ( 51 en los niños y sólo 9 veces en las niñas).

A continuación reflejamos, según la edad, los constituyentes de las oraciones bajo los que se formularon las 2276 operaciones proposicionales, que han constituido los 575 enunciados con más de una oración cada uno de ellos.

	4	5	6	7	8	T
Declarativos	232	425	368	640	475	2140
%	81,1	94,4	93,4	97,9	96,5	94
Interrogativos	22	20	14	8	12	76
%	8	5	4	1,2	2,4	3,4
Aseverativos	32	5	12	6	5	60
%	11,1	1,1	3	0,9	1	2,8

En una primera valoración, observamos que casi la totalidad de las operaciones proposicionales actualizadas en estos 575 enunciados, lo han hecho con el constituyente declarativo, el 94 %, sobre el total de las 2276 oraciones pertenecientes a este grupo de enunciados. La interrogación y la aseveración representan porcentajes muy exigüos y parecidos.

Con relación a la edad, notamos un progreso claro en el uso del constituyente declarativo con el aumento de la edad. Esto se aprecia al comprobar los porcentajes, donde se puede ver cómo a los 4 años han empleado la declaración en un 81, 1 % de sus oraciones hasta llegar a los

00000272

8 años al 96,5 %. Se consigue la máxima actividad declarativa a los 7 y 8 años. Con relación a los otros dos constituyentes, el interrogativo y aseverativo, los niños de mayor edad obtienen menores porcentajes que los niños más pequeños. Así la interrogación fué utilizada por los niños de 4 años un 8 % y la aseveración un 11,1 %, en tanto que los niños de 8 años sólo lo emplearon un 2,4 % y un 1%, respectivamente.

Al tener en cuenta el contraste entre niños y niñas, encontramos diferencias en el uso que han hecho de la declaración, donde las niñas hicieron un 4 % más de proposiciones declarativas que los niños. En conjunto parece, pues, más marcada la expresividad en el lenguaje de los niños que en el de las niñas. Diferencia más notoria se establece al comparar los datos que ambos nos ofrecen respecto al uso que han hecho del constituyente aseverativo. Los niños ordenan más veces a su interlocutor que las niñas. En efecto, los niños se relacionaron de esta manera con el oyente en un 4 % de sus proposiciones, mientras que las niñas sólo se han dirigido así a la audiencia en un 1 %.

2.4.8.4.- La persona de enunciación en los enunciados de más de una oración.-

De las 2276 operaciones proposicionales que se actualizaron en estos 575 enunciados, 1204 oraciones tienen por sujeto el mismo que el locutor del enunciado. Es decir, el hablante de la enunciación coincide con la persona sujeto de la operación proposicional o es, a su vez, también sujeto de la oración. Viene a representar algo más de la mitad de esas 2276 oraciones, exactamente esto ha ocurrido en un 52,9 % sobre el total de esas oraciones. Su distribución, con relación a la edad, es la siguiente:

00000273

Sujeto de enunciación = sujeto de proposición.-

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	126	230	192	407	198	1204
%	44,1	51,1	48,4	62,2	40,2	52,9

La máxima actividad en cuanto a ser al mismo tiempo el hablante sujeto de enunciación y sujeto de la proposición del enunciado, ha ocurrido a los 7 años con un 62,2 %. Además, se advierte un ligero aumento en las oraciones con tales características por cada año, hasta llegar a los niños de 7 años. A los 8 años disminuyen en más de un 20 % estas oraciones, consiguiendo el porcentaje menor con un 40,2 %.

Desglosamos estos resultados en los de los niños y de las niñas. La frecuencia de este tipo de enunciados con el mismo sujeto de enunciación y de predicación, ha sido claramente progresiva con el aumento de edad en los niños, desde los 4 a los 7 años, salvo a los 6 años. Así se puede ver en la distribución que han ofrecido los resultados de los niños:

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niños	68	93	80	244	137	622
%	40	46,3	39	59	40	46,5

También las niñas nos ofrecen una progresión en el número de enunciados con tales características, correlativo al aumento de edad. Pero esa progresión suya es mucho más regular y con porcentajes muy superiores. Las niñas protagonizan al mismo tiempo la enunciación y las proposiciones de su enunciado en un 15 % más que los niños. Veámoslo en sus resultados:



00000274

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niños	58	137	112	214	61	582
%	50	55	59,6	89,9	41,8	62,1

Dentro de estos enunciados, distinguimos las operaciones proposicionales, cuyo sujeto está explícitamente presente en forma lexical (yo, nosotros) de las operaciones proposicionales que presentan el mismo sujeto que el enunciante, pero formulado morfológicamente dentro del verbo finito. De acuerdo con esta diferencia, el corpus nos ha proporcionado la siguiente distribución por año y sexo:

Primera persona lexicalmente presente.-

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niños	14	11	13	39	10	87
%	8,2	5,5	6,3	9,4	2,9	6,5
Ors. de niñas	9	10	5	14	2	40
%	7,8	4	2,7	5,9	1,4	4,3
Niños y niñas	23	21	18	53	12	127
%	8	4,7	4,7	8,1	2,4	5,6

Del total de las operaciones proposicionales realizadas por los niños, en 127 oraciones el enunciante, a su vez, se ha hecho presente en forma lexical por medio de "yo" o "nosotros" como sujeto de su operación proposicional, es decir un 5,6 % sobre la totalidad de las 2276 oraciones.

00000275

La actividad mayor en la expresión del yo enunciante como sujeto en forma lexical de su operación proposicional se ha situado a los 4 y 7 años. En términos relativos, también los niños han hecho más oraciones con sujeto en forma lexical que las niñas. Los niños han realizado un 2 % más de oraciones con estas características que lo que consiguieron las niñas.

Con relación a la edad, salvo el notable incremento observado a los 7 años, tanto en niños como en niñas, ambos experimentan un descenso en la frecuencia de este tipo de oraciones con el aumento de la edad y de una manera muy acentuada a los 8 años.

Primera persona morfológicamente presente.-

	4	5	6	7	8	T
Ora. de niños	54	82	67	205	127	535
%	31,8	40,8	32,5	49,3	36,7	39,9
Ora. de niñas	45	127	107	200	59	538
%	38,9	51	56,9	84	40,4	57,4
Niños y niñas	103	309	174	405	186	1073
%	36	68,7	44,2	62,3	37,8	47,1

En estas oraciones, el sujeto de la enunciación se encuentra presente en el morfema personal, como sufijo del verbo. La presencia de esta forma de manifestarse el enunciante en su propio enunciado es muy superior a la realizada mediante el pronombre personal "yo", "nosotros". „ Mientras la forma lexical sólo representa un 5,6 % sobre el total de las

00000276

2276 oraciones ocurridas en estos enunciados, la forma morfológica para actualizar al hablante como sujeto de su operación proposicional, ha estado presente en 1073 oraciones, lo que representa, sobre el mismo total de oraciones, un 47,1 %.

Tanto en las niñas como en los niños, la actividad mayor en la expresión del locutor como sujeto de las oraciones de su enunciado en forma morfológica, se sitúa a los 5 y 7 años y se incrementa su frecuencia con el aumento de la edad. En estas condiciones, las niñas han realizado muchas más oraciones que los niños, llegando a superarles con casi un 20 %.

El oyente de la enunciación es, a su vez, sujeto de la o las oraciones del enunciado.-

Sobre el total de las 2276 oraciones, en 150 el sujeto es el interlocutor u oyente del enunciado en la forma de "tú" o "vosotros" (lexicalmente presente) y por medio de los morfemas de la segunda persona, presentes en el verbo finito (morfológicamente presente). Ofrece, pues, un porcentaje del 7 % de oraciones cuyo sujeto es la segunda persona. La distribución del siguiente cuadro indica la frecuencia por año:

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	48	27	19	22	34	150
%	16,8	6	4,8	3,4	6,9	6,6

El locutor ha hecho a su interlocutor sujeto de las operaciones proposicionales en su enunciado con preferencia a los 4 años, donde se encuentra el mayor número de oraciones en que así ha ocurrido. La tendencia

00000277

general indica un descenso de estas oraciones con el aumento de la edad.

La frecuencia con que ha aparecido la segunda persona como sujeto de la oración en los niños, queda reflejada por el cuadro siguiente:

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niños	39	13	16	15	22	105
%	22,9	6,5	7,8	3,6	6,4	7,8

Donde se confirma la apreciación indicada en la observación general de niños y niñas en el cuadro anterior. Sin embargo, los niños marcan una diferencia grande entre el uso de estas oraciones a los 4 años y el de los demás años. Por otra parte, la tendencia a disminuir su frecuencia con relación al aumento de la edad es más regular que la que ofrecerán las niñas.

Es notoria la mayor presencia de la segunda persona como sujeto de oración en la expresión de los niños -7,8 %- que la ocurrida en las niñas -4,8 %-. Es decir los niños se dirigieron a su interlocutor un 3 % más de veces que las niñas, cuyos resultados fueron estos:

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niñas	9	14	3	7	12	45
%	7,7	5,6	1,6	2,9	8,2	2,8

Como puede verse, la actividad mayor en la expresión de estas oraciones ocurre a los 4 y 8 años, en tanto que los niños lo hicieron a los 4 años.

00000278

Ahora distinguimos cuándo esta segunda persona se ha actuali-  
zado en el enunciado como sujeto de oración en forma lexical y cuándo  
se ha manifestado morfológicamente:

Segunda persona lexicalmente presente en la oración.-

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	6	3	1	0	4	14
%	2,1	0,6	0,3	0	0,8	0,6

Estas 14 oraciones, que ofrecen la segunda persona como sujeto  
de la oración en forma lexical, representan sobre la totalidad de las  
2276 oraciones tan sólo un 0,6 %. Niños y niñas han obtenido el mismo  
número de oraciones, siete, que sobre el total de oraciones que los ni-  
ños tienen -1339- supone su presencia un 0,5 %, y en las niñas con 937  
oraciones ha representado un 0,7 %. Con relación a la edad, se advierte  
que el mayor número de estas oraciones ha ocurrido a los 4 años.

De el total de las oraciones cuyo sujeto es la segunda persona,  
ésta ha aparecido lexicalmente en el 9,3 % de esas 150 oraciones habidas  
en estos enunciados de más de una oración.

Segunda persona morfológicamente presente en la oración.-

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	42	24	18	22	30	136
%	14,7	5,3	4,7	3,4	6,1	5,9

La presencia de estas oraciones dentro de la totalidad del cor-  
pus representa un 5,9 %. A su vez, este mismo número de oraciones con el

00000279

sujeto explícito morfológicamente en el verbo finito, representa casi la totalidad de las oraciones con sujeto en segunda persona, el 90,7 %. Se vuelven a repetir aquí las mismas características que aparecieron cuando hablamos de la segunda persona en general.

#### Tratamiento de respeto.-

Se trata de cuando el locutor hace que el oyente intervenga como sujeto de sus oraciones, pero mediante una fórmula de cortesía ("usted", "ustedes"). Han realizado 13 oraciones que, sobre el total de las 2276 oraciones de estos enunciados con más de una oración cada uno, supone un 0,6 %.

Normalmente, este tratamiento se ha expresado en forma lexical y generalmente mediante la presencia de "usted". Quienes más lo han utilizado han sido los niños que lo hicieron en 8 oraciones, cinco de ellas a los cuatro años, una a los seis y dos a los ocho años. Los otros 5 casos han ocurrido en las niñas de ocho años.

#### La tercera persona es sujeto de las oraciones del enunciado.-

Los 575 enunciados formados con más de una oración cada uno se han actualizado por medio de 2276 oraciones. De estas, 1204 oraciones tienen por sujeto el mismo que el que las enuncia -52,9 %- ; 150 oraciones llevan como sujeto la otra persona activa en el proceso de enunciación o el oyente -6,6 %-. Por lo tanto, las personas enunciativas, primera y segunda persona, están presentes, a su vez, como sujetos de las operaciones proposicionales, que ellos mismo formulan, en 1354 oraciones, lo que ha representado un 59,5 % sobre el total de las 2276 oraciones ocurridas en el corpus de estos enunciados.

00000280

El resto de las oraciones con que se expresaron esos enunciados por medio de más de una oración, ofrecen la tercera persona o persona no enunciativa como soporte de su predicación o sujeto de esas 838 oraciones. Así pues, la persona ausente del proceso de enunciación donde se elabora el enunciado que contiene esa o esas mismas oraciones de las que ella es su sujeto, representa un 40,5 % del total de las oraciones ocurridas en los enunciados con más de una oración. La distribución de estas oraciones por año ha sido la siguiente:

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	110	212	167	174	251	938
%	38,5	47,1	42,4	27	51	41,1

La no persona enunciativa, tercera persona, aumenta su presencia como sujeto de la oración con la edad. La mayor actividad de la tercera persona como sujeto de la oración ocurre a los 8 años. Resulta sorprendente la escasa presencia de la tercera persona como sujeto de las oraciones en los niños de 7 años que han proporcionado el porcentaje más bajo aún que el de los niños de 4 años.

Han sido los niños quienes más veces ofrecieron la tercera persona como sujeto de sus oraciones, exactamente 588, frente a las 350 realizadas por las niñas, en términos absolutos. Relativamente también los niños han superado, con un 7 % más que las niñas, en el uso de la tercera persona como sujeto de sus oraciones. Así lo reflejan sus datos:

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niños	63	87	108	152	178	588
%	37,1	43,3	52,4	36,5	51,4	43,9

00000281

La tendencia a progresar en el aumento de estas oraciones es regular desde los 4 a los 8 años, consiguiendo su máxima frecuencia a la edad de 6 y 8 años con más del 50 % de oraciones.

Las niñas apenas indican progreso alguno en el empleo de la tercera persona como sujeto de sus oraciones desde los 4 a los 7 años. Unicamente a los 8 años consiguen el 50 % de estas oraciones; veámoslo en sus datos:

	4	5	6	7	8	T
Ors. de niñas	43	101	59	74	73	350
%	37,1	40,6	31,4	31,1	50	37,4

No sólo se comprueba una menor regularidad en el aumento de estas oraciones por año, sino que, además, desciende su frecuencia a los 6 y 7 años, siendo las niñas de 5 y 8 años quienes mayor actividad desarrollaron en la práctica de estas oraciones, cuando en los niños ocurría a los 6 y 8 años.

A continuación observamos cuándo la tercera persona se expresó en forma lexical (él, ella, ellos, ellas) y cuándo optó por manifestarse morfológicamente. Con esta diferencia se han extraído los siguientes resultados:

Tercera persona lexicalmente presente.-

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	57	66	66	81	100	370
%	19,9	14,7	16,8	12,4	20,5	16,3

En las 938 oraciones que han llevado por sujeto la tercera persona, ésta se manifestó en forma lexical en 370 ocasiones (39,5 %) y de



00000282

manera morfológica en 568 (60,5 %). La presencia de la tercera persona en forma lexical ha representado un 16,3 % sobre el total de oraciones pertenecientes a los 587 enunciados, que se expresaron por medio de más de una oración.

Los niños que más han intensificado su expresión en forma lexical han sido los de 4 y 8 años.

Relativamente los niños superaron en número de veces el empleo de esta forma con un porcentaje del 17,3 %, en tanto que las niñas consiguen un 15 %.

Con relación a la edad se comprueba en los niños un cierto incremento correlativo al aumento de edad, consiguiendo su máxima frecuencia a los 8 años. Sin embargo, las niñas tienden a disminuir la presencia de la tercera persona en forma lexical desde los 4 a los 7 años y vuelven a los 8 años a la situación ya conseguida por las niñas de 4 años.

Tercera persona morfológicamente presente.-

	4	5	6	7	8	T
Oraciones	49	122	101	145	151	568
%	17,1	27,1	25,6	22,2	30,7	24,9

La tercera persona se ha expresado morfológicamente en 568 oraciones que, sobre el total de las oraciones que llevan el sujeto en tercera persona -938-, suponen un 60,6 % (el otro 39,4 % optó por la solución lexical como ya vimos). La solución morfológica ha representado un 25 % sobre el total de las 2276 oraciones ocurridas en enunciados compuestos por más de una oración.

La tercera persona presente morfológicamente en el verbo finito, experimenta un incremento con el aumento de la edad, reflejado en

00000283

los porcentajes de cada año. Este incremento ha aumentado del 17,1 % a los cuatro años, hasta un 30,7 % a los 8 años, cuando la solución lexical no ha experimentado prácticamente ningún aumento (de un 20 % a los cuatro años a un 20,5 % en los ocho años). Los niños que mayor actividad ejercieron en el uso de esta solución han sido los de cinco años y los de ocho.

Los niños han actualizado más veces la tercera persona con solución morfológica que las niñas: del total de las oraciones realizadas por los niños -1339- en 357 manifestaron su sujeto por medio de un morfema en el verbo finito de la oración, lo que representa un 27 %, en tanto que las niñas, de 937 oraciones han hecho con esas características 211, es decir un 23 %.

#### 2.4.8.5.- Singular / plural como sujeto de las operaciones proposicionales del enunciado.-

En los enunciados formados con más de una oración, estas actualizaron su operación proposicional mediante la acción realizada por un sujeto en singular en 1776 oraciones, lo que representa un 78 % sobre el total de las 2276 oraciones del corpus. Las restantes oraciones de estos enunciados -500- protagonizaron su acción predicativa varias personas, por lo que el verbo finito ha ofrecido la formulación plural, mediante los morfemas correspondientes de su flexión, lo que ha representado un 22 %. El uso que se ha hecho del singular y plural en el núcleo de estos enunciados queda distribuido por edad en el siguiente cuadro:

"

00000284

	4	5	6	7	8	T
Singular	255	329	295	535	362	1776
%	89,2	73,3	74,5	81,8	73,6	78
Plural	31	121	99	119	130	500
%	10,8	26,7	25,5	18,2	26,4	22

En la lectura del cuadro se nos muestra la disminución en el empleo del singular como sujeto de la oración, aun cuando haya aumentado el número de oraciones por año, como se ha dado en el paso de los 4 a los 5 años y en el de los 7 a los 8 años. Cuando ha ocurrido esto también en la misma proporción ha aumentado el número de sujetos de la oración formulados en plural, así de los 4 a los 5 años aumenta un 17 % y de los 7 a los 8 años otro 8 %. Por lo tanto, queda indicado que el incremento mayor en la presencia del sujeto en forma plural se da, primero, en los niños de 5 años y, en segundo lugar, a la edad de 8 años.

Veamos ahora cómo se distribuyen estos datos del sujeto en forma plural según sean niños o niñas quienes los han realizado:

	4	5	6	7	8	T
Niños	27	54	45	75	87	288
%	15,9	26,9	21,8	18	25,1	21,5
Niñas	4	67	54	44	43	212
%	3,4	26,9	28,7	18,5	29,5	22,6

Apenas es relevante el contraste entre niñas y niños, salvo a los 4 años, donde la diferencia a favor de los niños sí es grande.

00000285

A los 8 años, sin embargo, son las niñas quienes aventajan en un 5 % al número de sujetos que han hecho los niños de la misma edad. Aparte de esto, se nota una mayor regularidad en el incremento progresivo del sujeto en forma plural cuando se trata de reparar en los datos aportados por las niñas que cuando observamos los de los niños. Las niñas han aumentado año tras año el número de estos sujetos en forma plural, salvo a los 7 años, en tanto que los niños permanecen con parecidos resultados a los 6 y 7 años. Tanto en niños como en niñas el incremento mayor en el uso del plural se sitúa a la edad de 5 y 8 años.

El empleo del sujeto en forma plural en niños y niñas, se ha actualizado preferentemente en la primera y en la tercera persona, pero con porcentajes distintos. En concreto, las 500 oraciones con sujeto en plural fueron realizadas por niños y niñas de la siguiente manera con relación a las personas:

El plural con relación a las personas.-

Niños.-	4	5	6	7	8	T
Primera persona	10	26	34	57	37	168
%	37	48,1	76	76	43	56,9
Segunda persona	2	0	5	2	4	13
%	7,4	0	11,1	3	5	4,5
Tercera persona	15	28	6	16	46	111
%	56	52	13,3	21,3	53	38,6

Contrastemos estos resultados de los niños en cuanto al uso que han hecho del plural en cada una de las tres personas con los resul-

00000286

tados que las niñas nos ofrecen por su cuenta:

Niñas.-	4	5	6	7	8	T
Primera persona	3	43	39	35	21	141
%	75	64,2	72,2	80	49	66,5
Segunda persona	0	3	0	0	1	4
%	0	5,5	0	0	2	1,9
Tercera persona	1	21	15	9	21	67
%	25	31,3	27,8	20	49	31,6

Estos resultados muestran que los niños emplean proporcionalmente la primera persona como soporte de la acción pluralizada un 10 % menos que las niñas. Ese 10 % de oraciones con sujeto en plural lo han situado los niños en la tercera persona -casi un 7 %- y en la segunda persona -algo más del 3 %-.

La pluralidad en las niñas se focaliza, sobre todo, en la primera persona, ocupando sólo esporádicamente un 1,9 % la presencia de la otra persona de enunciación (vosotros) y el resto en la tercera persona que está presente en un 31,6 %.

#### El singular con relación a las personas.-

En cuanto al singular veamos cuáles fueron los resultados de los niños y de las niñas por separado:

00000287

	4	5	6	7	8	T
Niños	146	147	161	341	259	1054
%	85,8	73,1	78,2	81,9	74,9	78,7
Niñas	109	182	134	194	103	722
%	93,9	73,1	71,3	81,5	70,5	77,1

Las niñas utilizan más el singular a los 4 años que los niños de la misma edad; pero a los 8 años ocurre lo contrario, aunque en esta edad la diferencia no sea tan marcada. A los 5,6 y 7 años se emplea el singular con parecidas frecuencias en niños y en niñas.

Cuando se trata de conectar la acción verbal a un sujeto en sin gular, tanto los niños como las niñas aumentan con la edad el porcentaje de la tercera y segunda persona, y disminuye la presencia de la predicación protagonizada por la primera persona. Veámoslo en los datos siguientes:

Niños.-	4	5	6	7	8	T
Primera persona	50	70	46	192	104	462
%	34,2	47,6	28,6	56,3	40,2	43,8
Segunda persona	37	14	11	13	18	93
%	25,3	9,5	6,8	3,8	6,9	8,8
Tercera persona	56	63	104	136	137	496
%	38,4	42,9	64,6	39,9	52,9	47,1

Comparemos estos resultados de los niños con los que, por su parte, ofrecen las niñas:

00000288

Niñas.-	4	5	6	7	8	T
Primera persona	59	91	85	124	40	399
%	54,1	50	63,4	63,9	38,8	55,3
Segunda persona	9	11	4	7	11	42
%	8,3	6	2,9	3,6	10,8	5,8
Tercera persona	44	80	45	63	52	284
%	40,4	43,9	33,8	32,5	50,5	39,3

Efectivamente, comparando estos resultados con los del plural, se observa que la presencia de la primera persona como sujeto singular ha disminuído algo más del 10 % en los niños con relación a la misma persona en plural (plural: 56,9 %./ singular: 43,8 %) y los mismo ocurre con las niñas (plural: 66,5 % / singular: 55,3 %). Este porcentaje de casi un 12 % de diferencia entre el uso que se ha hecho de la primera persona como plural y como singular, se distribuye, en su mayor parte, en una más alta frecuencia de la tercera persona como sujeto en singular de la acción verbal, llegando a aumentar con relación al plural un 8 % en niños y en niñas (niños ofrecen el plural un 38,6 % y el singular un 47,1 % ; las niñas en el plural tienen el 31,6 % y en el singular el 39,2 %). La segunda persona incrementa su presencia en un 4 % con relación al uso que de ella se hizo en el plural, tanto en niños como en niñas.

En la aparición del sujeto en forma singular, las niñas si -  
guen empleando con un porcentaje más elevado la primera persona -55,3 %-  
y aumentan también algo la presencia de la tercera persona con relación

00000289

a su forma de plural. Sin embargo, los niños casi utilizan por un igual la primera y la tercera persona como sujetos de la oración, permaneciendo ligeramente más alto el porcentaje de la frecuencia de la tercera persona con 47,1 % que el de la primera persona con un 43,8 %.

Si, en el singular, contrastamos el uso que han hecho por persona niños y niñas, observamos que en cuanto a la primera persona, las niñas la emplean más que los niños (niños, 43,8 % y niñas, 55,3 %). Esta diferencia se ha acentuado de un modo especial a la edad de 4 años (niños, 34,2 % y niñas 54,1 %) y a los 6 años (niños, 28,6 % y niñas 63,4 %). A los 8 años las distancias, en cuanto a la frecuencia de la primera persona en singular, se acortan notablemente, siendo los niños los que en esta edad han aventajado ligeramente a las niñas (niños, 40,2 % y niñas, 38,8 %). Desde los 4 a los 8 años, los niños han empleado esta persona con pocas diferencias entre los porcentajes de frecuencia que cada año ofrece y en general ha tendido a aparecer algo más con el aumento de la edad. Han sido los niños de 5 y 7 años quienes usaron con más frecuencia esta persona como sujeto de la oración. En el caso de las niñas sus resultados nos indican también un incremento del uso de esta persona desde los 4 a los 7 años; pero a la edad de 8 años desciende notablemente su frecuencia.

Con referencia a la segunda persona, son los niños quienes con más frecuencia la emplean como sujeto de la oración (niños, 8,8 % y niñas 5,8 %). En los niños se advierte un uso más alto a los 4 y a los 5 años; en las niñas esto ha ocurrido a los 4 y a los 8 años.

Cuando se trata de la tercera persona, las niñas aventajan ligeramente a los niños a la edad de 4 y 5 años, después son los niños quienes utilizan con más frecuencia la tercera persona como sujeto de la ora



00000290

ción. Tanto los niños como las niñas aumentan la frecuencia de la tercera persona en singular con la edad.

2.4.8.6.- El introductor en los enunciados con más de una oración.-

Para indicar la unión entre los distintos enunciados que componen un texto, con frecuencia se emplean conjunciones o partículas que tienen como finalidad asegurar la dependencia que los hablantes suelen establecer entre los diferentes enunciados que pertenecen a un mismo texto.

Este es la relación y distribución de las partículas que encabezaron los enunciados formados por más de una oración con relación a la edad:

	4	5	6	7	8	T
Pues (pos)	6	25	18	19	11	79
Y	7	4	4	1	8	24
Porque	1	4	0	4	12	21
Bueno	0	2	2	5	2	11
Que	0	2	0	3	3	8
Y luego	0	0	5	2	1	8
Y entonces	0	2	0	3	2	7
Pero	1	0	0	3	1	5
Luego	0	0	2	1	1	4
Después	0	2	0	1	0	3
Es que	0	1	0	1	0	2
También	1	0	0	0	1	2
Ni	2	0	0	0	0	2
Y después	0	1	0	0	1	2
Entonces	0	0	0	1	0	1
Y también	0	1	0	0	0	1

00000291

De los 586 enunciados que los niños han relacionado con más de una oración cada uno, 180 han sido introducidos por una partícula conjuntiva, lo que representa un 30,7 %, algo menos que cuando se trata de unir enunciados formados por una sola oración (34,8 %).

Los introductores empleados para comenzar esos 180 enunciados han sido 16, frente a los 10 que utilizaron cuando se trataba de iniciar enunciados con una sola oración. Los 16 introductores han sido estos: , pues, y, porque, bueno, que, y luego, y entonces, pero, luego, después, es que, también, ni, y después, entonces, y también. Y así hemos encontrado estas partículas introduciendo enunciados como:

- Pues mi padre tiene o... otra radio/ y tiene para grabar///

- Y mira/ aquí el puente levadizo se aguantaba con estas cuerdas y en estas ventanas///

- Y luego mi hermano, mi hermana tiene otra vez.../ pero igual no///

- También dos... también algunos días, cuando me despierto me arreglo/ desayuno/ y me voy al cole///

El uso de los introductores de enunciados ha ido aumentando con la edad de manera regular. A los 4 años los niños han encabezado enunciados como reflejan los datos siguientes:

	4	5	6	7	8	T
Enunciados	18	44	31	44	43	180
%	16,7	38,6	32,9	34,1	30,6	30,7
Número de partículas	6	10	5	12	11	16

00000292

También con relación al número de partículas distintas que utilizan para introducir los enunciados, se advierte un notable incremento a los 5 años, aumentando después algo a los 7 y 8 años. Además, vemos que los niños de 5 y 7 años no sólo han introducido por medio de conjunciones un mayor número de enunciados, sino que también han empleado más partículas para encabezarlos. En efecto, de los 16 introductores usados, los niños de 5 años han utilizado 10, y los de 7 años 12. Es decir, de las 16 posibilidades para introducir enunciados que se conocen hasta los 8 años, los niños de 5 años se sirvieron de ellas en un 62,6 % y los de 7 años en un 75 %. Sólo los niños de 4 y 6 años utilizaron menos del 50 % de las posibilidades para introducir sus enunciados, como puede notarse en el siguiente cuadro. Sobre un total de 16 partículas utilizan:

	4	5	6	7	8
%	37,5	62,5	37,5	75	68,8

En el corpus de las niñas han aparecido en total 15 partículas de las 16 que han servido para introducir enunciados, lo que indica que han utilizado un 93,8 % de las posibilidades disponibles. Sin embargo, los niños actualizan una partícula menos, es decir, que realizan un 87,5 % de las mismas posibilidades disponibles, según el paradigma que proporciona el corpus de los enunciados con más de una oración.

Sobre el total de los enunciados con introductor -180-, los niños realizaron 87 de sus 356 enunciados con más de una oración, y las niñas hicieron 93 de sus 230 enunciados. Es decir, que las niñas han introducido el 40,4 % de sus enunciados y los niños bastantes menos, un 24,4 % de sus 356 enunciados.

Veamos ahora cómo se han distribuido estos enunciados con intro

00000293

ductor por edad y sexo:

	4	5	6	7	8	T
Edos de niños	3	17	15	25	36	96
%	4,7	29,3	27,8	33,3	34,3	26,9
Edos de niñas	15	27	16	19	7	84
%	34,1	49,1	41	36,5	17,5	36,5

Menos a los 8 años, las niñas realizan más enunciados con introductor que los niños. Las niñas han expresado la articulación de los enunciados por medio de partículas que los introducen en un 10 % más de enunciados con más de una oración que los niños.

Por otra parte, como indican los porcentajes, la regularidad con que los niños aumentan el número de estos enunciados por año es progresiva y costante, en tanto que la de las niñas es más irregular a partir, sobre todo, de los 6 años, desde donde ya ofrecen menos enunciados con introductor que a los 4 y 5 años.

#### 2.4.8.7.- Extensión de los enunciados con más de una oración.-

Hemos medido los 586 enunciados según el número de oraciones que tiene cada uno, en primer lugar, y después, las palabras que comprenden de cada una de sus oraciones. Pretendemos ver cómo la extensión de los enunciados en número de oraciones y la extensión de la oración en número de palabras guarda o no relación con el aumento de edad y si hay o no diferencias según sean niños o niñas. En uno y otro caso nos interesa hallar la media de oraciones por enunciado y la media de palabras por oración que, tanto niños como niñas, hayan realizado en sus distintos años.

00000294

I.- Extensión del enunciado en número de oraciones.-

Para actualizar el núcleo del enunciado con más de una oración, los niños han oscilado entre la posibilidad de expresarlo por medio de 2 oraciones -mínima- y de 26 oraciones -máxima-.

Un 41,3 % del total de los 586 enunciados han manifestado su núcleo por medio de 2 oraciones; exactamente 242 enunciados están formados por dos oraciones cada uno de ellos. Este mínimo de oraciones con el que expresar un enunciado se ha dado en todos los años y en cada uno de los textos analizados. Pero su presencia en los textos disminuye algo en correlación con el aumento de edad, como se refleja en los porcentajes del siguiente cuadro.

Enunciados con dos oraciones.-

	4	5	6	7	8	T
Edos de niños	39	26	25	22	45	157
%	60,9	44,8	46,3	29,3	42,9	44,1
Edos de niñas	17	16	12	24	16	85
%	38,6	29,1	30,8	46,2	40	36,9
Niños y niñas	56	32	37	46	61	242
%	51,8	28,3	39,4	36,2	42,1	41,2

Cuando más se practica la expresión del enunciado con dos oraciones es a la edad de 4 años, después descende su frecuencia bruscamente a los 5 años.

Son las niñas quienes han utilizado menos enunciados con dos oraciones (el 36,9 %); los niños frecuentan más este tipo de enunciados.

00000295

Las niñas de 5 y 6 años han conseguido los porcentajes más bajos de este tipo de enunciados; en los niños, esto sólo ha ocurrido a los 7 y 8 años. Salvo las niñas de 4 años, todas han realizado un número de enunciados con sólo dos oraciones por debajo del porcentaje medio, sobre la totalidad de los enunciados con dos oraciones. En cambio en los niños ha ocurrido lo contrario, excepto a los 7 años, todos los demás hicieron un número de enunciados con dos oraciones que refleja un porcentaje superior a ese porcentaje medio del 41,2 %. Los niños hicieron el máximo número de estos enunciados a los 4 años, donde se sitúa el porcentaje más alto, 60,9 %. En las niñas esto ocurre a los 7 años con un 46,2 % de sus enunciados.

Los enunciados que con mayor número de oraciones se hicieron se han conseguido, sobre todo, a los 5 y a los 7 años. Sólo a título indicativo reflejamos el enunciado que tiene más oraciones con relación a la edad y al sexo:

	4	5	6	7	8
Niños	9	17	13	24	8
Niñas	7	26	17	13	10

oraciones por enunciado.

En cuanto a la máxima de oraciones por enunciado, se observa que han sido los niños de 7 y 8 años los que realizaron el enunciado más extenso referido al número de oraciones que lo ha formado. Las niñas han conseguido el enunciado mayor a los 5 y 6 años.

En términos generales el enunciado medio de niños y niñas, entre los más extensos, comprende 15,4 oraciones.

Después de esta rápida apreciación respecto de la mínima y la máxima de oraciones por enunciado, recorreremos ahora los 586 enunciados

00000296

con el fin de conseguir las medias del número de oraciones por enunciado en los diferentes años, tanto en niños como en niñas. En primer lugar averiguamos la media de oraciones por enunciado que ha resultado del corpus conjunto de niños y niñas en cada año.

Media de oraciones por enunciado.-

4	5	6	7	8	T
2,8	4,2	4,2	4,8	3,8	3,9

Observamos el aumento de oraciones por enunciado a partir de los 5 años. Por término medio, el mínimo de oraciones que tiene la totalidad del corpus es de 4 oraciones por cada enunciado. Los niños de 5, 6 y 7 años han rebasado la extensión de este enunciado medio de 4 oraciones. Sólo los niños de 4 y 8 años permanecieron por debajo de ese enunciado medio.

En cuanto a la media total, son las niñas quienes hacen como término medio un enunciado con más oraciones que el de los niños (niñas 4,2 ; niños 3,9). Al especificar estos, según procedencia de niños o de niñas, obtenemos los siguientes resultados:

Media de oraciones por enunciado en niños y niñas.-

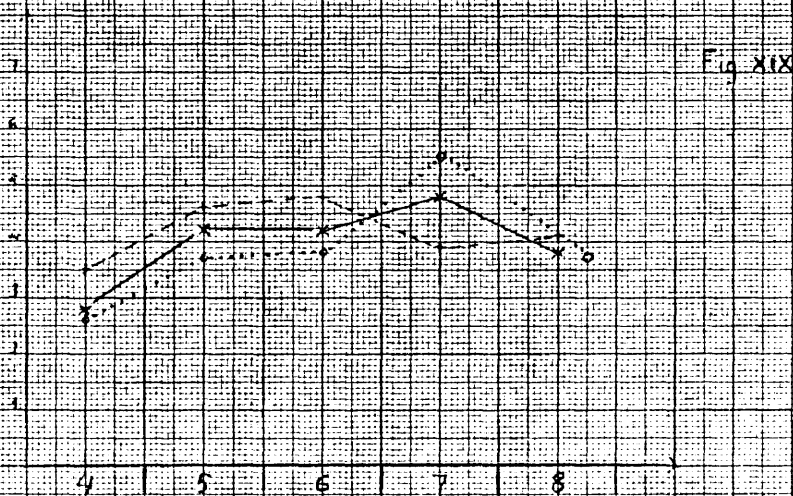
	4	5	6	7	8	T
Niños	2,6	3,7	3,8	5,5	3,7	3,9
Niñas	3,5	4,6	4,8	3,9	4,1	4,2

Prácticamente son las niñas las que han realizado los enunciados con mayor número de oraciones en todos los años, salvo a los 7 años, donde los niños consiguen una media de 5,54 oraciones por enunciado. Sin

00000297

embargo, en los niños, con el aumento de edad, se refleja con más nitidez un incremento progresivo de oraciones por enunciado, en tanto que las niñas han obtenido unas medias de oraciones por enunciado que apenas si experimentan variación significativa con relación al cambio de edad. A los 7 años los niños incrementan el número de oraciones por enunciado muy por encima del de las niñas.

Tales aumentos de oraciones por enunciado, según la edad y el sexo quedan gráficamente indicados por medio de las siguientes curvas. (Fig. XIX)





00000298

II.- Extensión de los enunciados de más de una oración en número de palabras.-

Cada enunciado es el resultado de un proceso de enunciación que se ha desarrollado de manera ininterrumpida desde que el hablante comienza a expresarse hasta que da por terminada su intervención. Cada intervención del hablante, normalmente, suele expresar cuanto sabe, quiere y puede decir sobre algo, según el propio contexto de su locución. Por lo tanto, cuanto más se sepa sobre un tema, generalmente, más hablará el locutor y su enunciado comprenderá un mayor número de palabras que si, por el contrario, apenas sabe nada sobre ese mismo tema en cuestión.

Así pues, nos interesa medir el número de palabras por enunciado para ver hasta qué punto las enunciaciones van aumentando en duración con relación a la edad, como parece presumible, y si es cierto que las niñas hablan más que los niños y en qué medida esto ocurre o no. A este respecto, hemos contabilizado las palabras de los 586 enunciados y después extrajimos la media de palabras por enunciado en relación con la edad, primero, y a continuación según el sexo. Sobre la edad obtuvimos las siguientes medias de palabras por enunciado:

Media de palabras por enunciado.-

4	5	6	7	8	T
11,1	23,8	20,9	25,9	20,1	20,8

Los 586 enunciados se expresaron mediante 11.705 palabras, lo que supone una media de casi 21 palabras por enunciado. Prácticamente cada niño de 5, 6, 7 y 8 años ha llegado a realizar sus enunciados con una media de 20 palabras por cada uno de sus enunciados. Tan sólo los niños de 4 años han realizado sus enunciados con una media de palabras por

00000299

enunciado muy por debajo de la general, exactamente casi la mitad, con 11,05 palabras por enunciado.

En conjunto han sido los niños de 5 y 7 años los que han hecho sus enunciados con mayor número de palabras por enunciado. (casi 24 palabras por enunciado a los 5 años y 26 a los 7 años).

El gran salto, en cuanto al incremento de palabras por enunciado, se ha experimentado a los 5 años; después se mantiene un número de palabras por enunciado muy parecido en los niños de los siguientes años.

A continuación desglosamos estos datos generales en los propios de los niños, por una parte, y de las niñas, por otra.

Media de palabras por enunciado.-

	4	5	6	7	8	T
Niños	8,9	18,9	18,4	30,1	19,7	19,6
Niñas	15,2	28,7	24,41	20,9	21,2	22,6

En el total de los 356 enunciados de los niños, la media de palabras por enunciado ha sido de 19,61. Solamente los niños de 7 y 8 años han llegado a realizar sus enunciados con una media de palabras por enunciado superior a esa media general. A los 5 y 6 años se aproximan con 18 palabras por enunciado y es a los 4 años donde no se llega ni a la mitad de esa media general, al haber realizado enunciados con una media de 8,9 palabras por enunciado.

En general se ha experimentado un aumento en número de palabras por enunciado de algo más del doble entre los enunciados de los niños de 4 años (8,9 palabras por enunciado) y los enunciados de los niños de 8 años (19,7 palabras por enunciado).

00000300

La extensión mayor de los enunciados en número de palabras se encuentra en los niños de 7 años, que alcanzan una media de 30,1 palabras por enunciado.

En el caso de las niñas la media de palabras por enunciado ha sido de 22,6 , es decir, unas 3 palabras más, como término medio, por enunciado que el obtenido por los niños (19,61).

Por otra parte, no han sido las niñas de 7 y 8 años las que emplearon en sus enunciados mayor número de palabras por enunciado como ocurrió en los niños, sino las niñas de 5 y 6 años. También las niñas de 4 años, a su vez, hacen un enunciado con más palabras que los niños de esa misma edad (las niñas 15,21 palabras por enunciado y los niños 8,9). Comparando estos resultados de las niñas con los de los niños percibimos que las niñas, salvo a los 7 años, han superado siempre a los niños en cuanto a número de palabras por enunciado.

III.- Extensión de la oración en número de palabras dentro de los enunciados con más de una oración.-

Extraemos el número de palabras por cada oración y obtenemos las medias por cada año.

Media de palabras por oración.-

4	5	6	7	8	T
3,9	5,7	4,9	5,4	5,5	5,2

Por lo tanto, si todos los niños hubiesen empleado el mismo número de palabras por oración, esta oración estaría realizada con 5 palabras como índice la media total (5,2 ). Sin embargo, esta media absolu-

00000301

ta del número de palabras por oración llega a superarse a los 5, 7 y 8 años. Tan sólo los niños de 4 años hacen sus oraciones con un número de palabras por debajo de esa media total con 3 y casi 4 palabras por oración, como término medio. Algo inferior resulta también el número de palabras por oración que consiguieron los niños de 6 años con 4 y casi cinco palabras por oración como media.

Así pues, según los datos, parece que el incremento mayor, en cuanto al número de palabras por oración, se ha producido a los 5 años. Después desciende algo a los 6 años para aumentar a los 7 y a los 8 años; pero sin rebasar el número de palabras por oración obtenido ya a los 5 años.

Desglosamos estos datos generales por año, según sean realizados por los niños o por las niñas, con el fin de ver si ello es significativo en cuanto a la extensión de la oración en número de palabras. El resultado es el siguiente:

Media de palabras por oración.-

	4	5	6	7	8	T
En niños	3,3	5,1	4,8	5,4	5,3	4,7
En niñas	4,8	6,2	4,9	5,4	5,2	5,2

En términos absolutos y por separado, los niños han empleado casi una palabra menos por oración que las niñas. Desde los 4 a los 6 años, ambos incluidos, las niñas superan a los niños en el número de palabras por oración. A continuación, a los 7 y a los 8 años son los niños quienes aventajan ligeramente a las niñas.

Sigue advirtiéndose un aumento del número de palabras por ora-

00000302

ción más regularmente incrementado por la edad en los niños que el que reflejan las niñas, donde apenas si existen diferencias sustanciales en cuanto al número de palabras por oración entre las niñas de 4 y 8 años.

Tanto en niños como en niñas, ocurre una disminución parecida en el número de palabras por oración a los 6 años. Y también en unos y otras el aumento mayor de palabras por oración ha ocurrido a los 5 años.

00000303

NOTAS

- (1) BENVENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale, Paris 1966, capt. V, pp. 225-258.
- (2) BENVENISTE, E.: Op. cit. en nota anterior (1).
- (3) "...Ce système est pragmatique-syntaxique". DESCLES, J.P.: "Description de quelques opérations énonciatives", en Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Paris 1974, p. 241.
- (4) DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 191.  
"La phrase relève de la compétence (la langue chez Saussure) et l'énoncé de la performance (ou la parole)". Chez Chomsky, glossé par Ruwet, en Dictionnaire de la linguistique: MCUMEN, G. , Paris 1974, p. 125.
- (5) Hay dos sujetos indispensables en toda enunciación: Yo y tú. Estos dos reenvían a los protagonistas de la enunciación, mientras que la llamada tercera persona "él" reenvía a algo o alguien que se encuentra fuera de la enunciación, por lo que suele oponerse como apersonal a las personas yo y tú. De ahí su denominación de no persona. "La troisième personne n'est pas une personne; c'est même la forme verbal qui a pour fonction d'exprimer la non personne". BENVENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale.
- (6) Que puede o no coincidir con el tiempo y espacio en el que se envuelve la información que da el enunciado. "...il y a un objet qui joue un rôle fondamental: c'est la situation énonciative qui sert d'origine à toute énonciation et qui est créée par l'énonciateur au moment même de son énonciation". DESCLES, J.P.: "Description de quelques opérations énonciatives", en Modèles logiques et niveaux

00000304

d'analyse linguistique, Paris 1974, p. 222.

- (7) "Le sujet parlant adopte vis-à-vis de son énoncé une attitude déterminée par la quelle il s'y inscrit ou au contraire s'en évade complètement (distance)" DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1974, p. 192.

La enunciación es un acto dinámico que refleja la creatividad del hablante al modelar su propio enunciado por medio de la elección hecha entre las distintas transformaciones que la lengua le ofrece. El hablante "...en assume plus ou moins le contenu, prend ses distances avec lui, comme devant tout objet en voie de réalisation". DUBOIS, J.: Langage, 13, dirigido por Dubois et Supt, "l'analyse du discours". Este número ha sido una de nuestras principales referencias con relación al enunciado. En él se precisa el sentido de la enunciación mediante los conceptos de:

1.- distance: mínima, cuando el locutor asume totalmente su enunciado con el que se identifica; máxima "le sujet considère son énoncé comme partie d'un monde distinct de lui-même. Il identifie alors le je d'énonciation à d'autres je dans le temps et l'espace et cette identification peut être partielle ou totale". (Dubois, J.).

2.- Le concept de modalisation, que no debe confundirse con la noción de modo. Weinreich, ha estudiado los modalizadores, completando los "shifters" de Jakobson: los adverbios de opinión, la utilización de los diferentes niveles de la lengua, las oposiciones de las formas verbales "accomplis/ non-accomplis", los performativos y las modalidades (querer, poder, deber...) y sobre todo las transformaciones modales como el énfasis, la pasiva, la interrogación, la negación, la nominalización. "L'intervention du sujet dans son énoncé... est aussi à chacune des transformations facultatives puisque sa décision se manifeste à chaque moment, le choix s'exerçant sur les potentialités offertes. En réalité, les transformations sont là pour modaliser l'énoncé..." (Dubois J.).

3.- Le concept de tension. "La communication est d'abord désir de communiquer et cette volonté est traduite par l'image du désir (L. Irigaray) et de la tension (G. Guillaume). Le texte est me-

00000005

diateur de ce désir. Cela revient à poser que le discours n'est qu'une tentative de saisie de l'autre ou du monde. Là encore, le repère se fait par des unités discrètes du discours, celles qui traduisent le mieux cette tension". (Dubois, J.). Esta tensión se manifiesta por medio de formas verbales que indican voluntad de actuar o presionar sobre el o los oyentes (inyuntivos, performativos, verbos de modalidad, etc...).

4.- Le concept de transparence et d'opacité. "L'énoncé est à la disposition du lecteur, transformé ainsi en sujet d'énonciation pour assumer un énoncé dont les modalisations lui échappent. Opacité et transparence représentent une ouverture sur l'ambiguïté du message: la transparence correspond au minimum d'ambiguïté, l'opacité au maximum" (Dubois, J.).

- (8) DESCHES, J.P.: "Descriptions de quelques opérations énonciatives" en Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Paris 1974, p.223.
- (9) CULICLI, A.: "Sur quelques contradictions en linguistique", Communications, 20, Paris 1973, pp. 87-88.
- (10) DESCHES, J.P.: Op. cit. pp. 214-234.
- (11) DESCHES, J.P.: Op. cit., p. 223.
- (12) "On appelle déictique tout élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence (1) à la situation dans laquelle cet énoncé est produit, (2) au moment de l'énoncé (temps et aspect du verbe), (3) au sujet parlant (modalisation)..." DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 137.  
Sobre la deixis hemos tenido en cuenta a F. LAZARO CARRETER: Diccionario de términos filológicos, Madrid 1971, p. 130; LYONS, J.: Linguistique générale, Paris 1968, pp. 212-217.
- (13) Como ya dijimos en la nota (7), la modalidad se precisa mediante los conceptos de: tensión, modalización, distancia y transparencia. Cf. Dubois, Langages, 13.



00000306

- (14) CULICHI, A.: "Comment tenter de construire un modèle logique," en Modeles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Paris 1974, p. 41.
- (15) Ch. Bally define la elipsis "como el hecho de sobreentender en un lugar determinado del discurso, un signo que figura en un contexto precedente o siguiente". LAZARO CARRETER, F.: Op. cit., Madrid 1971, pp. 155-156.  
La elipse puede ser: situacional y gramatical. Cf. DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 183.  
"Pour décider si l'on a affaire à une ellipse, la linguistique descriptive substitue aux normes ci-dessus un critère unique, qui est la possibilité spontanée, pour le locuteur, de restituer les éléments que manquent". GILL, B. en Dictionnaire de la linguistique: MOUNIN, G., Paris 1974, p. 122.
- (16) En los enunciados de una palabra y de sintagma es preciso referir se al enunciado anterior para dar con el sujeto de la proposición. Por eso el hablante al hacer esos enunciados no necesita optar por la explicitación total de la proposición, ya que le viene impuesto por la del enunciado precedente.
- (17) Distance. 2. On peut aussi parler de distance à propos du rapport que le locuteur veut établir non entre lui et autrui, mais entre lui et son discours. Plus la distance est grande, plus le discours est didactique. L'individu en tant que tel n'intervient pas dans les énoncés (disparition de tout ce qui se réfère à lui personnellement, comme le pronom je, par exemple)". DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, p. 161.
- (18) Cf. también sobre la "énonciation" lo que dice DUBOIS, J. en su Dictionnaire de la linguistique, p. 192.
- ..
- (19) El yo real desaparece para identificarse con todos los yo en el tiempo y en el espacio, es decir que el "je" tend à devenir le il formel" enunciando verdades universales, como por ejemplo ocu-

00000307

rra en el discurso didáctico, las máximas y los proverbios. OL-  
8015, J.: Langages, 13, "l'analyse du discours".

00000308

3.- EXTRACTO DE LA DESCRIPCION A NIVEL DE ENUNCIADO.-

Recopilamos ahora, a modo de compendio, la totalidad de las descripciones que parcialmente se han ido haciendo, según las diferentes formulaciones con que se ha manifestado el enunciado a través del corpus analizado. Con ello pretendemos facilitar:

1.- La comprensión del enunciado desde una panorámica, que asegure la visión totalizadora del mismo, como resultado único de cada uno de los distintos procesos de enunciación.

2.- La localización de los rasgos más significativos en la evolución del lenguaje del niño a partir de los puntos que vamos a considerar: aceptabilidad, textualidad y gramaticalidad; indicadores temporales; persona enunciativa y persona predicativa; singular / plural; los constituyentes declarativos de la oración; el introductor del enunciado; oraciones incompletas; las repeticiones; la autocorrección. A nuestro entender estos aspectos muestran la estructura del enunciado en cuanto objeto de competencia lingüística.

3.1.- Aceptabilidad, textualidad y gramaticalidad.-

Ante la descripción de cada una de las distintas clases de enunciados, se nos ha venido confirmando la idea de que las actividades lógico-discursivas de los hablantes quedan inscritas de manera general y pormenorizada en cada uno de sus enunciados. Para nuestro interés sólo cuenta el aspecto general y común de todos los enunciados analizados, es decir, el esquema que está presente en todo enunciado acabado. El aspecto pormenorizado nos proporciona todo aquello que nos indica o lleva a descubrir las características del hablante (Estilística, Psicología y Sociología lingüística). Después de comprobar que este esquema u organización se da en cada uno de los 1189 enunciados del corpus, tenemos que concluir que los niños dis-

00000399

ponen de una misma competencia enunciativa o, lo que es lo mismo, que encauzan sus actividades lógico-discursivas bajo una misma finalidad, producir un enunciado, actualizar esa regulación para asegurar, mediante tres filtros de control, que el enunciado sea:

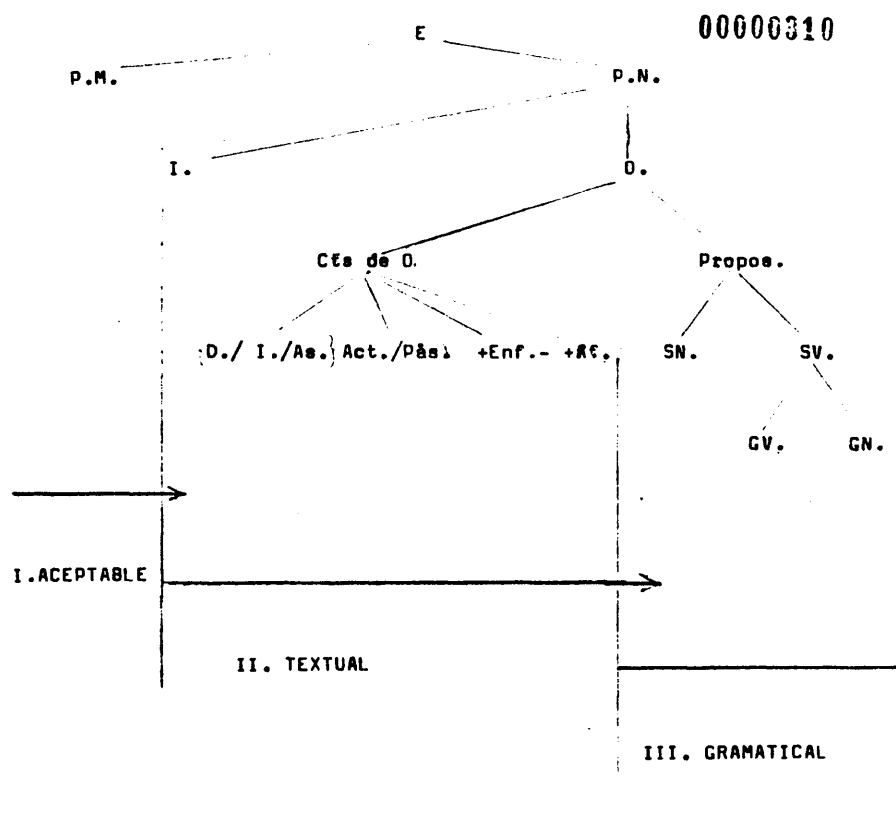
1.- Aceptable, es decir, apropiado al contexto comunicativo en el que el hablante hace su enunciado. Este control está organizado, sobre todo, por las reglas pragmáticas, que suponen el fundamento de todo sistema de comunicación y opera como catalizador de las operaciones lógico-discursivas del hablante.

2.- Textual, es decir, coherente según el valor de los referentes que se comunican. Este control está organizado por las reglas semánticas que aseguran para los interlocutores la veracidad de aquello sobre lo que hablan.

3.- Gramatical, es decir, consistente y organizado según un orden acordado socialmente. Este control está constituido por las reglas gramaticales, que suponen el filtro verdaderamente autónomo del sistema de una lengua (Sintaxis -incluido el léxico gramatical- y Fonología).

Dentro de la organización común del enunciado (Parte Modal más Parte Nuclear), la acción de cada filtro compone y asegura cada uno de los tres bloques de la estructura del enunciado y su adecuada articulación, de tal forma, que los hablantes descubren la unidad de la misma estructura en cada distinto enunciado.

"



El esquema refleja el área donde actúa con preferencia cada uno de los tres controles dentro de todo proceso de enunciación, al confeccionar cada hablante su enunciado dentro del texto o acto comunicativo.

En la descripción del corpus hemos tenido en cuenta, con respecto al enunciado, el área donde actúan el control Textual y el Gramatical por constituir estos aspectos el objetivo fundamental de nues-

00006311

tra investigación. Tan sólo en algunos momentos hemos trabajado sobre puntos que reflejan alguna de las actividades del control de Aceptabilidad, como en "Tiempo de Enunciación y tiempos lingüísticos", "Persona de enunciación y persona de predicación", "Singular y plural"..., temas estos que requieren para su total explicación algo más que las argumentaciones exclusivamente lingüísticas, como pueden ser razones psicológicas, sociales, culturales etc.

Con relación al primer control podemos decir que no hemos encontrado ni un sólo enunciado donde no se hayan tenido en cuenta sus exigencias. Y por lo tanto, todos los niños, que hicieron este corpus, conocen y practican adecuadamente la competencia enunciativa al haber realizado siempre enunciados ACEPTABLES para establecer la comunicación lingüística, conseguida por cada uno de sus 1189 enunciados, pertenecientes a los 50 textos analizados.

Todos han sabido practicar con propiedad los constituyentes de enunciación que hacen referencia al proceso comunicativo, texto (unidad de comunicación acabada), dentro del cual emite su propio enunciado (unidad del texto o unidad que proporciona una comunicación parcial). Todos conocen las reglas que permiten realizar enunciados que comunican. Saben aplicar las reglas que aseguran una buena formación en la relación enunciativa del discurso, dentro de cada texto, con el fin de:

-1. Organizar las relaciones de la enunciación a partir del locutor dentro de su "aquí y ahora" de locución. "Ici et maintenant délimitent l'instance spatiale et temporelle coextensive et contemporaine de la présente instance de discours contenant". (Benveniste) (1)

„

00000312

Veámoslo con el ejemplo siguiente:

-E.18.- "Si es mfo / ¿No lo sabes?/// (niño de 4 años)

El locutor YO es el mismo que el YO enunciante de este enunciado, donde declara que algo es suyo a un oyente, indicado éste en la segunda oración mediante recurso gramatical (sabes) y prosódico (pregunta). Actualiza, pues, su enunciado situando al oyente con relación a él, YO locutor y enunciante.

-E.20.- "Ya están los de arriba"

El mismo Yo loc. y enunciante declara algo, realizado por la o las personas no presentes en su enunciación como oyentes y, por lo tanto, a partir de él (YO enunciante) sitúa a esas personas dentro de la no persona enunciativa, ellos ("los de arriba", están, tercera persona del pl.).

Con estos dos enunciados este locutor y enunciante al mismo tiempo, da a entender que sabe organizar las personas de la enunciación: YO, como centro de esa organización, TU como persona hacia la que se exprese el YO y EL/ELLA como la persona fuera de su propia enunciación.

E.-5. Pues yo me levanto/ me lavo...///

E.-16.-b. Y me pregunta a mi Pujada/

c. ¿Has visto mi palo favorito?/

d. Y le tenía yo escondido/

e. Dije/

f. No/ Yo no le he visto/

h. Y dice/

j. Tu le tienes escondido/

00000313

El locutor (Enrique Rocha de 7 años) del enunciado 5. es el mismo que el enunciante de este enunciado: "Pues YO me levanto, me lavo...(YO=Enrique Rocha). Y sigue hablando en el mismo texto hasta llegar al E.16, donde este mismo locutor (Enrique Rocha) no es el mismo enunciante cuando dice: "Dije/No / Yo no le he visto". Este YO del enunciado 16,f. no es el mismo que el YO del enunciado 5. "Pues Yo me levanto me lavo", donde es el Yo (Enrique Rocha en el momento en que es, a la vez, locutor y enunciante). Por el contrario, en el E.16 "Yo no le he visto" f., este YO es el enunciante de un enunciado que dijo en otro día, pero no del enunciado que ahora está diciendo.

Esta manera de introducir un enunciado ("Yo no le he visto", perteneciente a otro día) dentro de otro enunciado, que se está realizando ahora en el E.16, implica un conocimiento de las distintas situaciones que pueden tener y ocupar las personas enunciativas cuando se trata de un lenguaje directo o indirecto. Y nos consta, según el material, que todos los niños han sabido hacerlo.

2.- Saber hacer actos de enunciación. Es obvio, cada enunciado del corpus ha supuesto realizar un acto de enunciación. "Un acte d'enonciation peut être défini comme l'ensemble des opérations meta-linguistiques sous-jacentes à toute production d'un enoncè (ou d'un texte) par un enonciateur dans une situation énonciative" (J.P. Descles) (2). Pero además, como ya hemos visto, saben relacionar e introducir dentro de un acto de enunciación otros actos enunciativos (dentro de un enunciado otros enunciados).

Al igual que las personas "tú", "él" se organizan a partir de la situación del YO locutor y/o enunciante, en este caso del acto



00000314

de enunciación, también los distintos actos de enunciación se ordenan con relación al momento en el que el locutor está realizando su enunciado.

3.- Saber emplear los índices de enunciación. Los niños constantemente están haciendo una referencia directa e inmediata al discurso, por lo que el empleo de los indicadores de enunciación están presentes en cada enunciado:

a.- Los índices de las personas (YO, TU, EL)

b.- Los índices de situación locativa (aquí, ahí, allá,), que señalan una referencia parecida a la de "yo", "tú", "él".

c.- Los índices de la situación temporal (ahora, hoy, ayer, mañana) y en especial el paradigma de las formas temporales con todas sus variaciones de aspecto, tiempo, persona..., que encuentran su sentido cuando se actualizan en el discurso, en un enunciado. Para indicar el momento en el que se desarrolla el proceso de enunciación como distinto y como punto de partida bajo el cual regulan otros momentos (temporales-espaciales), que pertenecen al tema de lo que comunican en su enunciado, los niños han empleado correctamente los marcadores de las personas (quién y ante quién), del tiempo (cuándo) y de espacio (dónde) para expresar su mundo dentro del "hic et nunc" de su enunciación. " Qui conque dit "maintenant, aujourd'hui, en ce moment" localise un événement comme simultané á son discours son "aujourd'hui" prononcé est nécessaire et suffisant pour que le partenaire le rejoigne dans le même représentation" (Benveniste)

00000315

d.-Los acontecimientos a los que se refieren los enunciados pronunciados por un locutor, quedan ordenados y fijados a su momento de enunciación por los índices de enunciación o deícticos. Han empleado los Determinativos (artículos, demostrativos, numerales, posesivos), Adverbios, expresiones deícticas para marcar, por una parte, las situaciones en que se encuentra el objeto o acontecimiento del tema con relación propia del enunciante, cuando expresa su enunciado. A este respecto el corpus ofrece multitud de marcadores como para indicar la situación espacial en que se desarrolla el tema:

Esta ya está

Estas ya han quedado

Mira, todas estas se pueden ...

Esta no se colga

Estos son rusos

Pues esta mañana

Yo era la mamá y esta era la tata

Por qué se mueve eso

Pero en esa no me baño

Mira, tú ves por ese más corto

A otro colegio

Los de arriba

Y mira aquí .....

Todos esos determinativos expresan la situación espacial de los objetos con relación a la situación que tiene el enunciante en el momento de hablar para dar información sobre ellos, dentro de un proceso comunicativo.

00000316

e.- Los indicadores que señalan puntos concretos de la situación enunciativa. Estos indicadores directos del lugar de la enunciación son independientes de los indicadores que muestran la situación de los acontecimientos que narra el enunciado.

-Ahí para luego jugar.

-Ahí lo grabamos

-Tener cuidado que por ahí anda el lobo.

-Aquí hay uno

-Mira este de aquí que he pintado.

-¿Puedo borrar esto?

### 3.2.- Indicadores temporales.-

Para señalar el tiempo en el que se está haciendo la enunciación, los niños han sabido emplear marcadores temporales como, sobre todo, los verbos presentativos y performativos, además de los adverbios de presente, y naturalmente, el presente de indicativo y el imperativo. En los verbos presentativos, en especial, utilizan los verbos SER y HABER en tercera persona:

-Aquí hay un dibujo.

-Estos son rusos.

-Este no es.

-Aquí es.

-¿Que es eso?

-Este se llama Esteban,

-Esa es Paloma.

00000317

Este tipo de oraciones presentativas en las que el tiempo de enunciación se reproduce lingüísticamente por medio del verbo con su tiempo en forma de presente y reforzado por los indicadores de la situación espacial ( este, aquí, he aquí) se emplean con excesiva frecuencia en el lenguaje infantil. El niño habla de lo que directamente está atado a su acto de enunciación, tanto en el aspecto temporal, como espacial o situacional.

En cuanto a los verbos performativos (4) son los elementos lingüísticos que mejor polarizan la noción de "actos de habla". Son verbos capaces de señalar la acción locutiva, o acción nombrada (5). Los enunciados con verbos performativos expresan en el mismo tiempo que se formula locutivamente la acción verbal, esa acción indicada por el enunciado. La acción indicada y su actualización o ejecución son simultáneas:

- Vámonos a ver cine

-Me siento aquí

-Yo voy contigo

Los niños cuentan con frecuencia lo que están haciendo, describiéndolo o reproduciéndolo, de ahí que abundan estos enunciados en el corpus de sus enunciadores.

3.2.1 Los adverbios.- Para expresar la situación del enunciado en el momento mismo de su enunciación, se puede conseguir por medio de los marcadores adverbiales de tiempo.

-Ahora te toca a ti.

"

00000318

- Ella no viene hoy
- Ahora me toca a mi
- No, ahora yo
- Ahora mismo se lo digo a la señorita
- Hoy tenemos gimnasia

Cuando los niños hablan, en especial los de 4 y 6 años, manifiestan la necesidad que tienen de sentirse atados a su momento de enunciación, por lo que la expresión de sus informaciones, las más de las veces, coinciden con el momento de locución. De ahí que casi todos sus enunciados hagan referencia directa (adverbios de tiempo) o indirecta (léxico, circunstanciales de tiempo) a su tiempo de enunciación. Sin embargo, esto no quiere decir que no sepan expresar la diferencia existente entre la temporalidad enunciativa y el orden cronológico en que ocurren los acontecimientos que ellos narran. Diferencia esta que sí practican ya los niños de 4 años. Pero parece que, en la organización del tiempo, necesitan sentirse continuamente anclados en su tiempo enunciativo, a partir del cual sitúan con no mucha frecuencia el antes y el después en los que se desarrollan sus relatos.

Así pues, no nos extrañará que los niños organicen el tiempo de la narración con total dependencia de su tiempo de enunciación y que, por lo tanto, sea éste el tiempo prácticamente omnipresente de su discurso.

3.2.2.- Los tiempos narrativos.

El tiempo o los tiempos indicados para el estado y el momento en que ocurren los acontecimientos narrados por el locutor, se organizan y se sitúan a partir de su presente de enunciación. (6). Los tiempos indicados por los enunciados dependen totalmente del lugar

00000319

y momento en que se sitúa el locutor en su acto de enunciación, que es donde se producen esos sus enunciados. Por lo tanto, la representación del tiempo deberá ser considerada en relación con el momento o la situación espacio- temporal de la enunciación de cada uno de los enunciados.

Con relación a los indicadores temporales también hemos tenido en cuenta la opinión de Benveniste al apreciar este aspecto en una visión rápida del material.

Benveniste ha opuesto, con referencia a los tiempos verbales, el discurso a la narración histórica (*récit historique*) al observar que con el uso de los tiempos verbales se caracterizan estas dos formas de enunciado (7). El discurso emplea libremente todas las formas personales del verbo, la relación de persona viene a hacerse presente a través de todo el enunciado, ya sea de manera implícita o explícita. En tanto que en la "narración histórica" el narrador no interviene: existe una ausencia de persona enunciativa, y, por lo tanto, ausencia de enunciación. En nuestro material casi la totalidad de enunciados pertenecen al discurso, salvo contadas excepciones en las que los niños relatan un cuento (8) o narran acciones o acontecimientos que hicieron otros, al decir lo que ellos mismos realizan en la escuela, o en casa, o en un día de fiesta etc... Por lo tanto, la categoría temporal caracteriza la relación contraindicada entre el proceso del enunciado y sus protagonistas, en la medida en que hacen referencia a los protagonistas de la enunciación.

Benveniste dice que los tiempos narrativos son el imperfecto (tiempo de narración por excelencia), el pluscuamperfecto y el futuro peri-

00400320

frástico (en oposición al futuro ordinario, por ej. "él va a ir"). Se excluyen el presente, el perfecto y el futuro. Los tiempos del discurso, mucho más frecuentes en este tipo de corpus, excluyen únicamente el indefinido y dan una prioridad máxima a los tres tiempos : el presente, el futuro y el perfecto. (9).

A partir de las indicaciones de Benveniste, hemos recorrido el material para ver en qué medida y cómo se confirman sus afirmaciones en nuestro corpus. Por eso observamos todas las oraciones de los enunciados en cuanto a que su actualización temporal se sitúa en un lenguaje de la narración o en el lenguaje propio del discurso. A este respecto hemos obtenido los siguientes datos:

	4	5	6	7	8	T
Narrativo	36	70	41	84	68	299
%	8'7	11'9	8'9	11'2	10'8	10'6
Discurso	376	515	418	663	562	2534
%	91'3	88'03	91'1	88'8	89'2	89'4

En la apreciación general del corpus, se confirma que nuestro corpus es el resultado de una situación eminentemente discursiva. De ahí que el porcentaje de sus enunciados sea muy elevado. El 89'4% de las oraciones realizadas por los niños en este corpus se ha actualizado con tiempos verbales propios del discurso (oraciones con verbos performativos, presentativos, en tiempo presente, perfecto, futuro e imperativo, principalmente).

00000321

Por el contrario, los enunciados que se han formulado por medio de todas, alguna o algunas oraciones en tiempos propios de la narración, representan tan sólo un 10'6 % (principalmente con el tiempo indefinido e imperfecto). La narración viene a ser como el grado céntrico de la enunciación, donde no se da ninguna presencia directa del o de los locutores que están haciendo el enunciado narrativo. Por eso se utiliza casi exclusivamente la tercera persona del indefinido con el fin de relatar acontecimientos pasados, sin que el locutor intervenga directamente.

Como muestran los porcentajes, la significación del paralelismo entre el orden eventualmente cronológico y el orden de enunciación se da ya a partir de los 4 años, que es donde esta distinción, utilizada a partir de la organización enunciativa, alcanza la frecuencia más baja (8'73 % de oraciones, sobre un total de 412, fueron realizadas en un tiempo narrativo, mediante formas temporales del imperfecto, sobre todo). Como casi en todos los fenómenos, ocurre aquí también que los niños de 5 y 7 años son los que mayor conciencia han manifestado con relación a la utilización de este doble orden temporal, de tal forma que son ellos los que más veces han sabido diferenciar en la práctica la coexistencia de ambos órdenes temporales, dentro de su propia enunciación y han realizado más oraciones constreñidas a la ordenación temporalmente extraenunciativa, ( a los 5 años prácticamente un 12 % sobre el total de sus oraciones -585- se actualizaron en un tiempo narrativo o extraenunciativo).

Con relación, pues, a una mayor presencia del orden temporal extraenunciativo en los enunciados de los niños, se observa, en general

..



00000322

una progresión desde los 4 a los 8 años, con una diferencia del 2 %, y acentuada, en especial a los 5 y a los 7 años. Que, además, en esa misma proporción, sólo que a la inversa, han disminuido los enunciados con oraciones actualizadas bajo el orden temporal de la enunciación (a los 4 años se ha realizado un 91'3 % de las oraciones bajo el orden temporal de la enunciación, a los 8 años un 89'1 % ).

Considerados estos datos desde el punto de vista que han sido realizados por niños y niñas quedan desglosados de esta manera:

	4	5	6	7	8	T
Niños	16	47	30	67	45	205
%	7	16'5	12'6	14'6	10'2	
Niñas	20	23	11	17	23	94
%	12	8	5	6	12	8

Según el porcentaje de cada año, obtenido a partir del número de oraciones que cada año ha producido, vemos que son los niños quienes han marcado una clara progresión en el uso del orden temporal extra-enunciación (narración). Que, además, la diferencia de los dos órdenes temporales se ha acentuado en más del doble a los 5 años con relación a los 4 años de los niños (19'83 % de las oraciones realizadas -237- se hicieron con tiempos extraenunciativos a los 5 años.

A los 4 años sólo el 7 %, con el imperfecto, en especial, y el indefinido).

00000323

La expresión del tiempo narrativo en las niñas no dibuja una clara progresión con el aumento de los años analizados. Su cota más alta, en contraste con los niños, se alcanza a los 4 y a los 8 años con un 12 % de oraciones que se formularon mediante la ordenación temporal propia de la narración. Tanto a los 4 años como a los 8, las niñas han producido mayor número de oraciones con un orden temporal que no ha sido el de la enunciación. Sin embargo, a los 5, 6 y 7 años la actividad de los niños, en este aspecto, supera en más del doble a la manifestada en el corpus de las niñas.

Ofrecemos ahora los tiempos en que se hicieron las oraciones bajo el orden de narración:

Uso de los tiempos de narración

	4	5	6	7	8	Total
Ind. exp.	2	25	29	49	46	151
imp.	5	4	2	1	3	15
Imp. exp.	27	36	8	29	18	118
imp.	1	5	1	3	1	11
Plusc. exp.			1			3
imp.			1	2	0	
Total.	36	70	41	84	68	299
%	8'7	11'9	8'9	11'2	10'8	10'6

Con el aumento de edad se aprecia un incremento en el número de oraciones construidas según el orden temporal de la narración. Y, además, que este orden temporal de la narración comienza a expresarse, al principio, bajo las formas más frecuentes del imperfecto ,

00000324

que experimenta un desarrollo en los 2 primeros años para decrecer su frecuencia a los 7 y 8 años.

El tiempo indefinido , es el que mejor dibuja una clara evolución entre el uso que de él hacen los niños de 4 años (con 7 casos , 2%) y el que han hecho los niños de 8 años (49, 8% ).

El tiempo más utilizado para expresar el orden temporal de la narración ha sido el indefinido , en 166 oraciones (55,51 %), seguido por el imperfecto, en 129 oraciones (43,14 %). El pluscuamperfecto ha aparecido en contados casos y a partir de los 6 años.

A continuación consideramos cada uno de estos tiempos por separado.

#### El Indefinido

Es la forma verbal más frecuente después del presente y aventaja su ocurrencia a la del perfecto en más del doble ( el indefinido tiene una frecuencia del 6 % y el perfecto del 3 %) . Su aparición en el corpus ha sido la siguiente :

	4	5	6	7	8	T
	7	29	31	50	49	166
%	1'7	4'9	6'6	6'7	7'8	5'9

El incremento en el uso de este tiempo corre parejo con el aumento de edad. Veamos si esta progresión también se dibuja con tal claridad, tanto en los resultados de los niños como en los de las niñas.

00000325

Uso del indefinido.-

	4	5	6	7	8	T
En niños	1	13	21	44	39	118
%	0,4	4,6	8,8	11,3	9,8	7,1
En niñas	6	16	10	6	10	48
%	3,5	5,3	4,5	2,1	5,3	4,1

El aumento en el empleo del indefinido experimenta un mayor incremento en los niños que en las niñas; sus porcentajes reflejan una progresión regular en consonancia con su aumento de edad.

El uso de este tiempo en las niñas es más inestable y, generalmente, menos utilizado que en el corpus de los niños, a excepción de las niñas de 4 años que han empleado más veces este tiempo que los niños de la misma edad. Los niños han utilizado un 3 % más el indefinido en todas sus oraciones que las niñas en las suyas.

Los verbos de las oraciones se han actualizado en tiempo indefinido para relatar algo que se sitúa en otro tiempo distinto del de la enunciación, haciéndolo de manera explícita en 151 oraciones, es decir, el 89,9 % de las veces que ha aparecido este tiempo ha sido explícitamente. Ha aparecido en oraciones como las siguientes:

- Pues esta mañana jugué a las casitas/
- Esta mañana tú no me ayudaste/ Me ayudó Ana/
- Un día cacé un... muchos conejos/
- Mira/ El año pasado robé una pistola y un coche/

También se ha hecho presente en el enunciado el tiempo indefi-

00000326

nido, pero sin explicitarse, esto es, de manera implícita. Normalmente este tiempo está presente en la comunicación de los hablantes por medio de la presuposición del enunciado anterior. Este tiempo se ha actualizado de esta forma en el discurso en 15 ocasiones, parecidas a ésta:

- ... Mira qué me hice///
- (¿Dónde te lo hiciste?)
- En un campo que se llama las Matas///
- (¿Te cafete?)
- Sí///
- (¿Lloraste?)
- Poco///

#### El imperfecto.-

El tiempo más caracterizado como tiempo de la narración es el imperfecto; sin embargo, no ha ocurrido tantas veces como el indefinido. Se ha hecho presente de manera explícita en 118 oraciones, es decir, el 91,5 % de las veces que se ha actualizado en el discurso analizado.

- Aquí el puente levadizo se aguantaba con estas cuerdas/
- Iban a cazar un conejo y liebres/
- Y cuando nosotros se ofa por aquí/
- Pero nosotros no hablábamos/
- Y este pedía socorro/
- Este tenía tanques/
- Pues estos eran de la misma, españoles/

De manera implícita se ha actualizado en el enunciado este tiempo en 11 oraciones, el 8,5 % de su uso en este corpus.

00000327

- Siete españoles civiles y españoles de los otros/

(eran).

Este tiempo ha constituido el núcleo de la predicación en la oración casi un 5 % del total de las oraciones que hemos analizado. Su utilización con respecto a la edad ofrece la siguiente distribución.

Uso del imperfecto.-

4	5	6	7	8	T
28	41	9	32	19	129
6,8	7	1,9	4,3	3	4,6

Los niños de 6 años han sido los que menos han empleado este tiempo. Su presencia máxima se sitúa a los 4 y 5 años con porcentajes que han supuesto para ambos el 7 % del total de sus oraciones. A partir de los 6 años, el empleo de este tiempo disminuye sensiblemente hasta reducir su presencia a menos de la mitad, representada por el 3 % de oraciones en el corpus de los niños de 8 años.

Distinguimos ahora el uso que de este tiempo han hecho los niños y las niñas, por separado:

	4	5	6	7	8	T
En niños	15	34	8	23	6	86
%	6,2	11,9	3,4	5	1,4	5,2
En niñas	13	7	1	9	13	43
%	7,6	2,3	0,5	3,1	6,9	3,7

Las niñas de 4 y 8 años han utilizado más veces que los niños

00000328

este tiempo imperfecto para expresar la acción o el estado de los verbos en un tiempo inactual para el momento de su locución. En los demás años los niños han aventajado a las niñas en el empleo de este mismo tiempo. También, como el indefinido, este tiempo tiende a disminuir con el aumento de edad, tanto en niñas como en niños.

Así pues, el uso que se ha hecho del orden temporal propio para expresar la narración histórica, no ha sobrepasado el 10 % sobre el total de las oraciones analizadas. Por otra parte, el registro de tiempos verbales que se ha empleado para actualizar tal ordenación ha sido menor que el que se emplea para expresar el orden temporal del discurso. Prácticamente sólo se han servido del tiempo indefinido y del imperfecto.

Pero es evidente que, en mayor o menor porcentaje, todos los niños han practicado las ocurrencias suficientes como para dar a entender, en su discurso, la oposición entre lo actual de la enunciación y lo inactual a la misma enunciación. Distinguen en sus enunciados lo ausente de su inmediata situación locutiva o su presente de enunciación. Y, además, que la referencia a ese tiempo ausente se ha realizado por medio de tiempos verbales (indefinido e imperfecto, sobre todo), adverbios como "ayer", "antes"... y locuciones como "el otro día", "el domingo", "el año pasado"... Por medio de estos recursos lingüísticos, el niño de 4 a 8 años hace referencia a un momento que no es el de su locución.

Lo que sí parece cierto es que su sistema temporal, en cuanto a expresión lingüística se refiere, diferencia la oposición entre lo actual e inactual, la anterioridad y la posterioridad con relación al momento de locución y que saben situar la predicación en un tiempo que difiere del momento mismo de su enunciación.

00000329

### 3.2.3.- Los tiempos del discurso.-

"Le verbe assume dans le discours le rôle d'un indice privilégié en conférant à tout énoncé ses valeurs d'énonciation" (Jean-Michel Adam). (10)

El registro de los tiempos del discurso es mucho más amplio que el de la ordenación temporal para la narración. Tan sólo excluyen únicamente el indefinido, pudiéndose manifestar por medio de todos los demás tiempos. Nosotros sólo hemos anotado aquellas oraciones que expresaron el tiempo del discurso mediante el presente, el perfecto, el futuro y el imperfecto, por ser los más frecuentes en los enunciados analizados.

Como ya se dijo, la mayor parte de los enunciados de nuestro corpus han singularizado sus acciones dentro de una ordenación temporal propia del discurso, es decir, dentro del parámetro temporal indicado por el "hic et nunc" de la enunciación en que se ha producido cada enunciado. Este tipo de oraciones representa casi un 90 % de las habidas en el corpus. Veamos cómo se han actualizado los tiempos del discurso en el corpus analizado y en cada uno de los años de los niños.

#### Uso de los tiempos del discurso.-

	4	5	6	7	8	T
	376	515	418	663	562	2534
%	91,3	88	91,1	88,8	89,2	89,4

En general es alto el porcentaje de enunciados que expresaron sus predicaciones en el mismo tiempo de la situación actual al momento de enunciación. Parece como si los niños no pudiesen liberarse de esa relación física que continúan con la situación inmediata de enunciación. To-



00000320

dos los niños cuando hablan en este corpus, han hecho más de un 80 % de enunciados ligados a la situación enunciativa. De ahí que abunde en sus oraciones el paradigma de actualizadores que indican:

1.- La localización de los objetos en relación con su situación enunciativa (aquí, ese, este, allí..., adverbios, determinativos, pronombres, grupos preposicionales de tipo espacial...).

2.- La temporalidad de los acontecimientos en la medida que ocurren en el mismo tiempo de enunciación, o por lo menos, el hablante así lo da a entender por el tipo de actualizadores que emplea, como tiempos verbales (sobre todo el presente, el perfecto y el imperativo), adverbios (ahora, hoy...).

El empleo de los tiempos propios del discurso ha sido mayor en los niños de 4 años con un 93,4 % de oraciones ancladas temporalmente en el tiempo de locución. Las niñas de 4 años se han liberado más del momento enunciativo y han producido un 88,23 % de oraciones con tiempo simultáneo al de la enunciación.

Sin embargo, los niños hicieron menos oraciones con el tiempo presente de locución, a los 5, 6 y 7 años, realizando un 4 % menos de estas oraciones que las niñas de los mismos años.

A los 8 años se reduce la diferencia entre niños y niñas a un 2 %, pero a favor de las niñas que han producido más oraciones situadas en un tiempo extra-enunciativo.

Los tiempos del discurso dominan la expresión de la actividad verbal en casi un 90 % de las oraciones que han hecho desde los 4 a los 8 años, sin que apenas se advierta un descenso marcado en el uso de estos tiempos con el aumento de la edad.

Reproducimos los datos que reflejan el empleo que se ha hecho

00000331

de los tiempos del discurso en los distintos años y según sean niños y niñas por separado:

Uso de cada tiempo del discurso.-

En niños.-	4	5	6	7	8	T
Presente	175	225	196	374	382	1352
%	72,3	79,2	82,4	81,8	86,4	81,3
Perfecto	25	5	2	10	9	51
%	10,3	1,8	0,8	2,3	2	3,1
Imperfecto	22	5	9	5	5	46
%	9,1	1,8	3,8	1,1	1,1	2,8
Futuro	0	1	0	1	1	3
%	0	0,4	0	0,2	0,2	0,2
Prospectivo	4	1	1	0	0	6
%	1,7	0,4	0,4	0	0	0,4
Total	226	237	208	390	397	1458
%	93,4	83,5	87,4	85,3	89,8	87,7

Una apreciación general sobre el uso que de los tiempos del discurso hacen los niños indica que su frecuencia representa un 87,7 % del total de sus oraciones en este corpus. Que, además, en relación con la edad disminuye su presencia desde los 4 a los 8 años en torno a un 4 %. Han sido los niños de 5 y 7 años quienes usaron estos tiempos con

00000332

menos frecuencia.

Proponemos aquí los datos correspondientes a las niñas para poderlos contrastar con los de los niños.

Uso de cada tiempo del discurso.-

En niñas.-	4	5	6	7	8	T
Presente	143	269	209	261	144	1026
%	84,1	89,4	94,6	90	76,5	87,7
Perfecto	5	6	0	9	8	28
%	2,9	1,9	0	3,1	4,3	2,4
Imperfecto	1	3	1	2	7	14
%	0,6	0,9	0,5	0,7	3,7	1,2
Futuro	1	0	0	1	0	2
%	0,6	0	0	0,3	0	0,2
Prospectivo	0	0	0	0	6	6
%	0	0	0	0	3,2	0,5
Total	150	278	210	273	165	1076
%	88,2	92,4	95	94,1	87,8	91,9

El uso que las niñas han hecho de los tiempos del discurso ha supuesto el 91,9 % del total de sus oraciones en este corpus. En relación con la edad, apenas advertimos diferencia alguna entre el empleo que de ellos hacen las niñas de 4 años y 8 años. Han sido las niñas de 5, 6 y 7 años quienes con más frecuencia utilizaron estos tiempos para

00000333

expresar la acción verbal de sus oraciones.

Comparamos ahora los datos totales de niños y niñas. En esta confrontación, los niños muestran en su discurso mayor independencia con relación a su situación enunciativa que las niñas. Esta independencia se ha traducido en un menor uso de los tiempos del discurso que el que han utilizado las niñas (los niños 87,7 %, las niñas 91,9 %).

El contraste de niños y niñas queda especialmente marcado a los 5, 6 y 7 años, donde los niños se han liberado con más facilidad que las niñas del tiempo de enunciación para realizar sus oraciones y han optado en mayor porcentaje que las niñas por tiempos distintos de los que expresan el momento del discurso. A los 4 años se experimenta la diferencia mayor entre niños y niñas, siendo en este caso los niños los más atados a tiempos del discurso, o sea a la actualidad del tiempo enunciativo.

Con debilidad se dibuja una leve disminución en el empleo de los tiempos del discurso con relación al aumento de edad. Esta tendencia es más constante y regular en los niños que en las niñas. Estas hacen mayor número de oraciones en los tiempos del discurso que los niños, en especial, a los 5, 6 y 7 años.

Veamos ahora qué uso han hecho de cada tiempo del discurso niños y niñas en atención a los datos recién consignados.

#### El presente.-

Dentro de los tiempos del discurso, como era previsible, el tiempo que más se ha empleado ha sido el presente, tiempo propio del discurso que sitúa el enunciado en el instante mismo de la enunciación o producción del enunciado. Se han incluido dentro del presente todos los verbos actualizados en este tiempo, sin distinguir sus diferentes valores

00000334

semánticos (11) puesto que no sabemos hasta qué punto los niños son conscientes o no de las posibles diferencias que ofrece su uso cuando se emplea para expresar otros significados que no sean los específicamente momentáneos a la locución. También hemos incluido, dentro de las formas del presente, los verbos que expresaron su acción en formas infinitivas (infinitivo, participio, gerundio), cuando, por medio de la presuposición del enunciado anterior corresponde a una respuesta en tiempo presente, aun cuando se formule en :

1.- Infinitivo.

(¿Qué haces por la mañana?)

- Vestirme, lavarme, comer... ir al colegio...

2.- Gerundio.

(¿Cómo vas a casa?)

- Pues corriendo.

3.- Participio.

(¿Cómo estás ahora?)

- Aburrido... atado.

El tiempo que actualiza la acción verbal en el aquí y ahora de la locución, ha servido para expresar 2.378 oraciones sobre un total de 2.833 que son las que tiene el corpus. Es decir, que por cada cien oraciones que han hecho los niños, 84 oraciones tienen la predicación en forma de presente.

Debido a que los textos se han hecho en lenguaje oral, buscando la máxima espontaneidad posible, y a partir de un grupo reducido de niños (cuatro o cinco niños por cada texto), casi una tercera parte de estas oraciones formuladas con el tiempo presente, no han expresado el

00000335

núcleo de la predicación o el verbo en presente. En un lenguaje coloquial y de diálogo muchas de las oraciones no se explicitan tan formalmente como en el lenguaje escrito. En efecto, en nuestro corpus se ha actualizado la estructura oracional en 700 ocasiones sin que esté presente en el enunciado (discurso) el núcleo de la predicación o el verbo. Por lo tanto, por cada cien oraciones que se hicieron, en las condiciones de este corpus, veinticinco se han formulado sin verbo explícito. El cotexto y la presuposición presencian el verbo de esas oraciones en presente para los interlocutores que hacen e interpretan esas oraciones dentro del contexto de su comunicación. En concreto estas oraciones sin verbo explícito en el discurso se han dado en el corpus de la siguiente manera.

Presente implícito.-

	4	5	6	7	8	T
	130	158	104	161	147	700
%	31,6	27	22,8	21,6	23,3	24,7

En correlación con el aumento de edad disminuye sensiblemente la ocurrencia de este tipo de oraciones formuladas en tiempo presente, pero sin verbo explícito. Parece que la presencia de la situación interlocutiva actúa con más intensidad y se hace más necesaria en los niños de menor edad. Los niños más pequeños han empleado un 31,6 % de esas oraciones que, para que se actualicen como tales, requieren la presencia de la situación enunciativa con cuya concurrencia ya es posible interpretar el verbo no expreso. El porcentaje de esas oraciones va disminuyendo con el aumento de la edad.

00000336

Observamos ahora esas oraciones sin verbo explícito, según hayan sido hechas por niños o niñas:

	4	5	6	7	8	T
Niños	60	75	55	94	113	397
%	34,3	33,3	28,1	25,1	29,6	29,4
Niñas	70	83	49	67	34	303
%	48,9	30,9	23,4	25,7	23,6	29,5

Los niños han realizado un 2 % más de estas oraciones que las niñas. En ambos se advierte la misma tendencia a ir disminuyendo el número de estas oraciones con el aumento de edad. No obstante, las niñas han producido menos oraciones de este tipo que los niños a los 4, a los 6 y a los 8 años. En los años 5 y 7 son los niños quienes han aventajado a las niñas, al haber hecho menos oraciones cuyo núcleo predicativo deba entenderse bien por medio de la situación enunciativa (cotexto), o bien por la relación discursiva (contexto).

Consideramos, ahora, el presente en su forma explícita e implícita para ver qué ocurrencia ha tenido este tiempo como máximo exponente del discurso. En el tiempo presente se ha actualizado la mayoría de las oraciones que hicieron los niños en este corpus en forma:

1.- Explícita.

- Están saliendo plumas/
- Estoy dibujando/
- Dibujo en barco/
- Es sastre/
- Este es Paco/

00000337

2.- Implícita.

- ¿No?/
- ¡Claro!/
- Ahí para luego jugar/
- Sí/
- A los policías a los payasos/

Oraciones de este tipo se han dado en el corpus de los niños con la siguiente repartición según la edad:

	4	5	6	7	8	T
	318	494	405	635	526	2378
%	77,2	84,5	88,2	85	83,5	83,9

Es natural que el porcentaje de oraciones en tiempo presente de indicativo sea elevado en cada año, puesto que el corpus responde en su mayoría a un lenguaje descriptivo y coloquial, donde se habla con el mismo tiempo de enunciación, lo que facilita aún más su empleo.

Extraña que sean los niños de 4 años los que hayan utilizado menos veces el presente de indicativo, cuando, como hasta ahora se ha visto, son los que más oraciones han hecho en el tiempo actual de la enunciación. En realidad es porque han usado más veces otros tiempos del discurso, sobre todo, el imperativo y el perfecto que también expresan el tiempo de enunciación.

Veamos cómo han utilizado este tiempo de presente de indicativo niños y niñas, por separado:

"



00000338

Uso del presente de indicativo.-

	4	5	6	7	8	T
Niños	175	225	196	374	382	1352
%	72,3	79,2	82,4	81,8	86,4	81,3
Niñas	143	269	209	261	144	1026
%	84,1	89,4	94,6	90	76,7	87,7

Las niñas han empleado este tiempo típicamente del discurso en más oraciones que los niños. Para hacer cien oraciones, las niñas utilizan el presente de indicativo en 7 oraciones más que los niños. En todos los años, menos a los 8, las niñas han empleado más veces el presente para hacer oraciones que los niños.

En este corpus los niños tienden a usar algo más el presente de indicativo con el aumento de la edad. En cambio las niñas, que incrementan su uso a los 6 y 7 años, descienden notablemente su presencia en el corpus de las niñas de 8 años.

El imperativo.-

Para expresar de manera directa la relación que contrae el locutor (YO) en su proceso de enunciación con el receptor (TU), se suele emplear el imperativo, el infinitivo, el presente de subjuntivo y el mismo presente de indicativo, como presente de mandato (¡Tú te vas ahora mismo!). Este modo de relacionarse el locutor (YO) con el interlocutor (TU) se actualiza, al igual que el presente, en el mismo tiempo de la enunciación, por eso, ambos son los tiempos típicos del discurso o tiempos de la actualidad locutiva.

00000339

Cuando el desarrollo del texto entra en una fase dominada por el diálogo, es frecuente el uso de esta modalidad temporal expresada por medio de los tiempos recién indicados y siempre de manera explícita. Así hemos encontrado oraciones formuladas con modalidad imperativa en cada uno de los años analizados:

Imperativo.-

- ¡Cállate!/  
- Ponte en fila/  
- ¡Venga Javier a luchar!/  
- ¡Mira!/

Infinitivo.-

- ¡Mirar!/  
- ¡Mirar qué gracioso!/  
- Darle el borrador/

Presente de subjuntivo.-

- ¡Que no lo borres!/  
- ¡Que me dejes en paz!/

Presente de indicativo.-

- ¡Tú te vas a clase!/  
- ¡Tú te callas!/

El total de las oraciones hechas en modo imperativo han sido 60, es decir, tan sólo dos oraciones de cada cien se han formulado en este tiempo del discurso (2,1 %). Su distribución con relación a la edad ha sido esta:

	4	5	6	7	8	T
	23	8	10	7	12	60
%	5,6	1,4	2,2	0,9	1,9	2,1

00000340

También aquí son los niños de 4 y 6 años los que han hecho más enunciados situados en el tiempo de enunciación. La tendencia a ir disminuyendo estas oraciones a partir de los 5 años, como siempre, se ha acentuado en los dos años de mayor progreso en la actividad lingüística, es to es, a los 5 y a los 7 años.

Como si ya existiera en estas edades el tan "polémico" fenómeno de nuestros días, "el machismo", el corpus nos ofrece un uso mayor de estas oraciones, que ordenan, mandan y apelan en los niños que el encontrado en el corpus de las niñas. Veámoslo:

	4	5	6	7	8	T
Niños	22	5	9	5	5	46
%	15,5	1,8	3,8	1,1	1,1	2,9
Niñas	1	3	1	2	7	14
%	0,6	0,9	8,5	0,7	3,7	1,2

Efectivamente, los niños han hecho prácticamente 3 oraciones de cada cien para dar una orden. En tanto que las niñas sólo han hecho una oración por cada cien. Parece que el medio ambiente y la educación en general enseñan a emplear estos recursos lingüísticos con más frecuencia a los niños que a las niñas, cuando se trata de expresar lingüísticamente la relación que contraen los interlocutores al dar órdenes.

#### El pretérito perfecto.-

"La transición desde el inmenso ahora infantil que es el tiempo indiferenciado, hasta el tiempo medio del adulto, se produce antes hacia el pasado que hacia el futuro, por lo menos en lo que se se refiere a la

00000341

conjugación" (12).

La acción o el estado de los verbos puede sentirse, en cuanto al tiempo, como más próxima o más remota a la acción propia del presente o tiempo del momento de la enunciación. El perfecto se suele utilizar para indicar una acción que normalmente se termina en el presente. A partir del concepto amplio e indefinido del presente se puede utilizar el perfecto en cualquier caso en que la acción del verbo le parezca al hablante que todavía funciona o tiene efecto en el presente o momento de la locución.

Podría parecer que después del empleo tan extensivo que se ha hecho del tiempo indefinido, segundo en frecuencia después del presente, no iba a quedar zona temporal disponible para la utilización del tiempo perfecto. Sin embargo, no ha sucedido así. Su ocurrencia ha sido algo mayor que la que ha ofrecido el imperativo. En este corpus ha aparecido como término medio casi en 3 oraciones de cada cien (2,8 %). También, como en el imperativo, la frecuencia mayor ha tenido lugar a los 4 años, según puede verse en los siguientes datos:

Uso del pretérito perfecto.-

	4	5	6	7	8	T
	30	11	2	19	17	79
%	6,8	1,9	0,4	2,5	2,7	2,8

Desde los 4 años hasta los 6, ambos incluidos, se confirma lo que ha dicho Gili Gaya con respecto al uso que de este tiempo suelen hacer los niños: "Aunque parezca sorprendente, todo hace pensar que el uso del perfecto tiende a decrecer con la edad" (13).

Veamos qué uso han hecho del perfecto niños y niñas :

00000342

	4	5	6	7	8	T
Niños	22	3	2	10	9	46
%	15,5	1,1	0,8	2,2	2	2,8
Niñas	4	5	0	9	8	26
%	2,4	1,7	0	3,1	4,3	2,2

Apenas hay diferencia entre niños y niñas en cuanto al uso que se hace del perfecto, según indican los respectivos porcentajes. Ambos superan las dos oraciones con tiempo perfecto por cada cien hechas. A los 6 años casi desaparece el uso del perfecto, así ha sido por completo en las niñas, y se recoge el porcentaje más bajo en los niños (0,8 %). Salvo a los 4 años, donde los niños utilizan este tiempo con la máxima frecuencia alcanzada, en el resto de los años son las niñas quienes superan a los niños en el empleo de este tiempo.

#### El futuro.-

Para expresar la acción en el futuro es necesario proyectar con la imaginación los acontecimientos y/o los estados de los objetos sobre una zona de un tiempo previsible, aún no llegado para el locutor y por lo tanto irreal para su tiempo de enunciación. Ya es difícil para los niños diferenciar el tiempo inactual con relación al tiempo actual de su enunciación en cuanto que situado aquél en la zona temporal de lo ya experimentado como inmediato al tiempo enunciativo (perfecto), o como más alejado del presente, pero parecido a la acción del mismo presente en su aspecto puntual (el indefinido).

Según el material, parece más difícil el empleo de este otro tiempo del

00000343

discurso en la medida en que requiere, por parte del hablante, imaginar previendo una acción en un tiempo aún no llegado, no tenido, ni experimentado. "Las formas del futuro aparecen muy tarde y se consolidan con extremada lentitud en contraste con la relativa rapidez con que los niños empiezan a escalonar sus experiencias y a distinguir las del ahora" (Gili Gaya) (14). De ahí, en especial, su escasa presencia en el corpus en cuanto a la forma más pura con que expresarlo, futuro sintético. "Las representaciones del futuro son inciertas, inseguras, de contornos borrosos por naturaleza... De aquí resulta que el futuro absoluto que es tiempo imperfecto tiene mucho de abstracto". (Gili Gaya) (15). Este sólo ha aparecido en 5 oraciones, representando con ello un 0,17 % sobre el total de las oraciones del corpus.

- Tú dirás en otra cosa ¿no?/
- Entonces la estará arreglando/
- Le picará/

En cambio sí manifiestan con más frecuencia ese futuro todavía enganchado al presente, cuando quieren indicar acciones localizadas en un tiempo que se escapa y sigue al presente de locución. (16).

- (¿Dónde vas a veranear este verano?)
- Este año no se donde voy a ir/
- Va a grabar/
- ¿Vas a hacer cine?/
- Y después van a hacer cine/
- Tú para la siguiente/ (solución más probable vas a ir)
- Yo me voy a ir a clase/

00000344

Exponemos los tiempos de futuro que se han encontrado en el corpus con relación a la edad:

	4	5	6	7	8	7
	5	2	1	2	7	17
%	1,2	0,3	0,2	0,3	1,1	0,6

La escasa ocurrencia del futuro no nos puede indicar nada relevante con relación a la edad. En el caso de los niños de 4 años todos los casos que se han dado han ofrecido un futuro analítico o locuciones verbales formadas por ir a, haber de, seguidos de infinitivos, que se usan normalmente en la lengua con significado progresivo y orientado relativamente hacia el futuro (17).

La manifestación de cualquier acontecimiento se ha actualizado en un tiempo visto y organizado desde el tiempo de enunciación, bien como actual al mismo momento de locución, bien como inactual al mismo momento en que se habla. Por lo tanto, según el material, los niños saben utilizar las operaciones enunciativas que intervienen en la producción de un enunciado para que este sea aceptable en cuanto a las exigencias temporales que impone la comunicación lingüística. Desde los 4 años saben diferenciar, a partir del tiempo actual de la enunciación, el tiempo inactual, sobre todo, en la zona de lo ya acabado o del indefinido y perfecto. No podemos decir lo mismo con relación al escaso uso que se ha hecho de la otra zona inactual con relación a la actualidad del tiempo de enunciación en que se da el futuro, donde nos parece que apenas se han ofrecido las suficientes oraciones en el corpus con ese tiempo como para permitírnos conclusión alguna, salvo el confirmar que, según este corpus, el uso del fu-

00000045

turo no parece estar lo suficientemente disponible en el paradigma temporal de los niños, lo que explica su limitada ocurrencia en este corpus.



00000346

A continuación reseñamos los dos puntos que guardan relación con el primer control de la regulación enunciativa.

3.3.- Persona enunciativa y persona predicativa.-(18)

Nos interesa ver si el mismo locutor es, a su vez, sujeto de las predicaciones contenidas en su enunciado. Se ha consignado las veces que ha sido así, año por año. Naturalmente, esto sólo ha podido ocurrir cuando la predicación se ha expresado con un sujeto en primera persona, sea de manera explícita o implícita. Con ello intentamos comprobar hasta qué punto los enunciados de los niños más pequeños son más egocéntricos que los de los niños de mayor edad y si esto ha ocurrido con visible progresión de unos años a otros. En otras palabras, si han hecho enunciados cuyas predicaciones estén protagonizadas por el mismo locutor en un porcentaje elevado, entendemos que ese locutor polariza el sistema de la lengua en su primera persona para ser siempre sujeto de cuanto dice y, que por lo tanto, no tiene desarrollada suficientemente la capacidad de abstracción como para hablar de las acciones, acontecimientos y cosas centradas en otras personas, en especial de la persona no enunciativa o persona fuera de su enunciación, no inmediata a su proceso enunciativo. (3ª persona) y cuanto entra dentro de su área como zona especializada en lo no personal.

También contribuirá a esto el hecho de que el sujeto enunciador, siendo sujeto al mismo tiempo de la predicación, esté explícito como sujeto también de su predicación mediante la forma pronominal "yo", sobre todo, y algo "nosotros". De esta manera el locutor se hace presente en su enunciado mediante dos indicadores lingüísticos, (YO sujeto de la predicación, además del propio de la comunicación como hablante).

00000347

Se reflejará en estos datos la presencia de la otra persona enunciativa "tú" para que podamos ver hasta qué punto el yo enunciante es consciente del tú oyente y en qué medida lo incorpora a sus predicaciones como protagonista. Finalmente, la presencia de la 3ª persona como sujeto de la predicación nos reflejará esa característica del lenguaje como sistema mediador que comunica algo como información a alguien, donde la lengua alcanza su finalidad plena como sistema de signos. Uso este del lenguaje que requiere actualizar las operaciones lógico-discursivas a instancias de tensiones, atenciones e impulsos que existen fuera de la propia situación enunciativa del hablante. Para usar el lenguaje con este tipo de sujeto se requiere cierto grado de abstracción como para hablar de lo ausente al proceso de enunciación.

Expresamos aquí los resultados que pueden confirmar en mayor o menor medida estas previsiones.

Primeramente hemos agrupado los datos que reflejan cada persona como sujeto. Después desglosaremos cada persona cuando ésta esté explícita en la oración, de cuando lo está de manera implícita.

#### 1.- La primera persona.-

Benveniste distingue dentro de la enunciación con relación a las personas la 1ª persona "yo" de la 2ª persona TU que es la persona no YO. Además, sigue diciendo que existe una correlación de subjetividad en la pareja YO/TU. YO persona subjetiva, y TU persona no-subjetiva, oponiéndose como conjunto a la forma no-persona EL. De manera que existen dos correlaciones constantes:

1.- Correlación de personalidad oponiéndose YO/TU a la no persona EL.

00000348

2.- Correlación de subjetividad oponiendo la primera persona YO a la segunda TU.

Para él la realidad a la que se refiere YO o TU es únicamente una realidad de discurso. (19)

A partir de Jakobson, se suele poner en todo acto de comunicación un locutor y un receptor para representar esquemáticamente todo acto de comunicación. Paralelamente también se viene haciendo en el esquema de la enunciación al situar un enunciador (el hablante-YO-) y un oyente o el "enunciado", al que se anuncia (TU). A ambos se les considera como parámetros de la enunciación. El YO enunciante es el origen del acto de la comunicación: en torno a él se organizan los otros parámetros de la enunciación, entre ellos el TU como término de la enunciación (20). Esto quiere decir que el YO empleado por el locutor (el que enuncia) sirve de pivote o gozne a las relaciones de las diferentes personas que intervienen en el enunciado. Por eso es el propio locutor el que tiene en sus manos asumir la lengua:

- 1. Como más polarizada hacia sí mismo o más abocada a las otras personas (21), cuando se trata de encontrar el sentido de la presencia del enunciante en su enunciado.

-2.- También tiene la posibilidad de hacer bascular su enunciado hacia lo inmediato del acto de enunciación sin salirse del área enunciativa (tiempo, espacio, personas, objetos presentes en su enunciación -actual-) o, por el contrario inclinar su acto enunciativo hacia lo que se encuentra fuera de su enunciación (personas- El-, conceptos, tiempos, espacios-inactual-).

Tanto una postura como la otra (1 y 2) quedan para siempre presentes

00000000

en su enunciado como resultado que es de su acto enunciativo. Y en el enunciado podemos apreciar cómo ha asumido la lengua el locutor al hacer sus enunciados, precisamente, porque en estos existen personas, - tiempos, defectivos, pronombres, determinativos, adverbios etc... (22), que indican la postura que él adopta en su acto enunciativo.

Pues bien, veamos en el corpus la presencia que el yo locutor (enunciante) tiene o no en sus enunciados, ya que como afirma Descles "L'ins-tance de discours JE n'est pas associée d'une manière simple et univoque au se sujet de l'énonciation" (23).

El primer JE es el sujeto del enunciado (de las operaciones predi-cativas, del núcleo del enunciado, de las oraciones). El segundo JE es el hablante, el enunciante. Por eso el mismo Descles considera que en el YO deben diferenciarse tres "yoes":

- 1- El enunciadador YO.
- 2- El pronombre personal YO sujeto del enunciado.
- 3- A lo que remite la palabra yo en el discurso ("supo-sitio"), entidad personal del hablante.

Para nuestro interés basta con la diferenciación del aspecto -1- y -2-, porque vamos a ver cuando el YO -1- enunciante es a su vez el YO sujeto del enunciado -2-.

En primer lugar ofrecemos los datos generales del corpus en lo que se refiere a la presencia de las personas como sujetos de las operaciones predicativas o núcleo del enunciado (24).

1. <sup>a</sup> persona	1466	operaciones con sujeto YO....	51,7 %
2. <sup>a</sup> persona	189	" " " TU....	6,7 %
3. <sup>a</sup> persona	1178	" " " EL....	41,6 %
Total....	2773		

La 1.<sup>a</sup> persona ha sido sujeto de la oración o de las oraciones que

00000350

formaron el núcleo del enunciado en 1481 ocasiones, lo que ha supuesto, sobre el total del corpus -2773- oraciones, un porcentaje del 51,7%. Es decir, que algo más de la mitad de las oraciones fueron protagonizadas por el mismo enunciante. O sea, que en el 51,7% de oraciones realizadas en éste corpus, el hablante es, a su vez, sujeto en la oración o las oraciones de su propio enunciado (25).

La 2ª persona fue la que menos veces hizo de sujeto de la oración, de las oraciones del enunciado. Su presencia ha sido de un 6,7%.

La 3ª persona o la no persona de enunciación fue sujeto de la oración o las oraciones del enunciado en 1103 oraciones, es decir, un 41,6% sobre el total del corpus.

Teniendo en cuenta la 1ª correlación constante, según Benveniste, la correlación de personalidad, consistente en oponer las personas de enunciación (YO/TU) a la no persona de enunciación (EL), vemos que en el material de los niños, la predicación de los enunciados ha estado protagonizada en algo más de la mitad por las personas de la enunciación (YO/TU). Con exactitud, un 58,42% de sus oraciones tuvieron como sujeto las personas enunciativas. Quiere ello decir que más de la mitad de los enunciados han dado información sobre temas vinculados directamente a las personas de la enunciación y que, por lo tanto, nos sitúa de lleno en un lenguaje típicamente de discurso, de actualidad discursiva, donde las personas hablantes están directamente implicadas como sujetos de lo hablado en su enunciado.

De modo que la 3ª persona o persona fuera de la enunciación será menos veces sujeto de la oración que las personas enunciativas (YO/TU).

La 1ª y la 2ª persona se definen dentro de los términos del discurso; por el contrario, la 3ª persona se define fuera del discurso, puesto que

00000351

está ausente de la escena enunciativa. "El" se hace presente en el enunciado fuera de YO y TU (26). Con relación a esta persona Benveniste ha afirmado que es "la forma verbal que tiene por función expresar la no-persona. El YO y el TU son para cada oración siempre únicos. Sin embargo la 3ª persona, El, puede ser infinitud de sujetos o alguno" y no designa, por sí sola específicamente a nada ni a nadie" (27).

Por eso a la 3ª persona se la suele excluir de la correlación de personalidad con las otras dos formas pronominales. Al despojar a "El" de todo rasgo personal, se convierte en la forma propia para expresar una enunciación "objetiva" que no remite a ninguna instancia del discurso donde ella se encuentra enunciada (28). De ahí que la 3ª persona, por su carácter objetivo, sea el sujeto por excelencia del lenguaje no actual al momento enunciativo. Y por esto, nuestro corpus, que responde a un lenguaje, sobre todo, descriptivo de las situaciones enunciativas (espacio, objetos presentes al momento de la enunciación) y narrativo (relación de las acciones, juegos, ocupaciones de los protagonistas de la enunciación), de ahí, digo, que este corpus no abunde tanto en la expresión de la persona situada en espacio y tiempo fuera de la actualidad enunciativa. Los niños hablan más de su situación y de todo cuanto está atado directamente a ella. Y en este área sólo intervienen las personas de enunciación. La llamada de la no persona, "El", a un referente objetivo independiente de la situación o de la personalidad del locutor, dificulta seriamente la frecuencia de esta persona en los enunciados de los niños. Su presencia tiende a reducirse a las áreas de la narración histórica, en especial con el tiempo indefinido ("dijo y entonces le tiró una piedra y le mató") y de la descripción de los objetos en su forma presentativa ("¿Qué es esto, esto qué es?"), o de estado ("eso está roto")

00000352

o de calificación ("Ese dibujo es bonito, tiene bien dados los colores").

Todo este dominio de descripción-recurso fácil para poder obtener lenguaje por parte de los niños- y de la narración -cuando cuentan historietas y sucesos-, ha hecho que la 3ª persona o la no persona enun-  
ciativa haya sido soporte de la predicación de 1103 oraciones. La 3ª  
persona ha sido sujeto en un 42% de las oraciones de este corpus.

Respecto a la correlación de subjetividad (28), que se da al oponer  
la 1ª persona "YO" a la 2ª persona "TU", el resultado es totalmente fa-  
vorable a la primera persona. La mitad de las oraciones se han hecho  
con carácter subjetivo, en la medida en que la 1ª persona, el hablante,  
ha sido a su vez sujeto de su enunciado en un 52% de las 2773 oraciones  
consideradas.

En consecuencia podemos decir, al abrigo de los datos obtenidos, que,  
en más de la mitad de las oraciones del corpus, los hablantes han asu-  
mido el sistema de la lengua como expresión de su actualidad enuncia-  
tiva.

El carácter dominante de estos enunciados es el de constatar lin-  
güísticamente la actualidad egocéntrica de los hablantes. En estos enun-  
ciados los hablantes no sólo constituyen los sujetos de la enunciación,  
sino también los sujetos de los enunciados. El hablante es en su pro-  
pia persona el YO (-1-) y el YO (-2-). Por lo tanto, esto hace que esos  
enunciados, donde el hablante es centro del proceso de enunciación co-  
mo proceso "enunciante" y centro también del enunciado como proceso -  
"enunciado", están organizados en cuanto a su contenido y sintaxis a  
partir de la situación enunciativa del hablante. Las relaciones espa-  
cio-temporales que se consignan en estos enunciados han quedado organi-  
zadas y situadas con referencia y bajo la dependencia del yo enunciante.

00000353

Como dice Benveniste " c'est (...) un fait á la fois original et fondamental que ces formes pronominales ne renvoient pas á la realité ni á des positions objectives dans l'espace ou dans le temps, mais á l'énonciation, chaque fois unique, que les contient, et réfléchissent ainsi leur propre emploi" (29).

Cada una de esas 1481 oraciones están organizadas con referencia a la primera persona. Casi la totalidad de ellas, por otra parte, se refiere a la 1ª persona del singular. Todas esas oraciones estarán hechas especial y temporalmente a partir de la situación del hablante, bajo las dependencias del yo que se enuncia.

Estos enunciados, tanto en sus contenidos temáticos, como en la situación de los mismos, temporal y especialmente, nos remiten siempre a la persona del hablante. Ese tiempo, el espacio y cuanto en ellos se sitúe sólo existen en la medida en que los encontramos soldados a la situación subjetiva del hablante. Fuera de su relación discursiva no tienen sentido como comunicación lingüística.

A continuación referimos los datos obtenidos con relación a las tres personas, según la edad de los niños:



00000354

	4	5	6	7	8	T
1ª persona.	191	308	239	466	262	1466
%	46,4	52,6	52,1	62,4	41,6	51,7
2ª persona	63	34	26	25	41	189
%	15,3	5,8	5,7	3,3	6,5	6,8
3ª persona	158	243	194	256	327	1178
%	38,3	41,5	42,3	34,3	51,9	41,6

Hasta los siete años, incluidos también los niños de 7 años, los niños han ido incrementando el uso de la 1ª persona como sujeto simultáneo de enunciación y enunciado. Al producir más de la mitad de las oraciones, estos niños han utilizado el sistema de la lengua como medio para expresarse a sí mismos en las circunstancias simultáneas a su actualidad discursiva. En estos enunciados la lengua ha servido de cámara fotográfica, donde se han producido cada uno de los momentos en que el locutor se exponía a sí mismo con la temporalidad y situación espacial que también queda fotografiada por la lengua, según la disposición que de ellas hizo en su momento enunciativo el locutor. El sistema de la lengua en estas circunstancias, se actualiza directamente atada al momento de enunciación y, por eso, acentúa al máximo los recursos deicticos. Limita el uso de sus signos a lo estrictamente indicativo del tiempo, objetos presentes, personas y espacio existentes en el momento en que los niños ponen en funcionamiento la lengua. La lengua funciona como reproductora de cuanto se da en cada una

00000055

de las situaciones de enunciación que originaron estas oraciones que hoy analizamos.

Así pues, se puede decir que hasta los 7 años, los niños han producido más de la mitad de las oraciones para sólo informar de las personas, objetos, acontecimientos, tiempo y espacio que están presentes en su enunciación, disponiéndolos y organizándolos a partir del locutor como centro y gestor de esa misma situación. Por lo tanto, a la edad de 5, 6 y 7 años se acentúa el estilo egocéntrico al mostrar el caso del lenguaje con los porcentajes más altos del YO locutor y, a la vez, sujeto de su enunciado.

Como quiera que la 2ª persona también entra dentro de este mismo juego organizativo del uso que se hace de la lengua para producir la situación enunciativa, habrá que sumar sus porcentajes a los de la 1ª persona (30). De este modo el resultado de los nuevos porcentajes reforzará aún más el carácter mayoritariamente indicial reflejado en las oraciones de estos niños. Así la primera y segunda persona son sujetos del enunciado en estas oraciones:

La primera y segunda personas son sujetos de la oración.-

	4	5	6	7	8	T
	254	342	265	491	303	1655
%	61,7	58,5	57,7	65,7	48,1	58,4

En efecto, más de la mitad de las oraciones reproducen en su información la situación enunciativa de las personas de la locución (58,4% sobre el total de las oraciones del corpus). Los cuatro primeros años mantienen este porcentaje en cada uno de sus corpus par-

00000356

ticulares y, en especial, llaman la atención los niños de 7 años que son los que mayor porcentaje han alcanzado (66%), siguiéndoles los niños de 4 años, después los de 5 y finalmente los de 6 años.

A los 8 años se rompe este dominio de la lengua como fiel reproductora de la situación enunciativa y desciende este uso indicial, que de la lengua se viene haciendo, a menos de la mitad de las oraciones conseguidas por los niños de 8 años (un 48,1%).

La presencia de la lengua como sistema que sirve para hablar de las cosas, acontecimientos, personas, tiempos y lugares, que se encuentran fuera de los propios del momento de la enunciación, comienza a acentuarse a los 8 años. A esta edad se alcanza, por primera vez, un número de oraciones superior al 50%, cuya información hay que buscarla fuera de la actualidad enunciativa que las produce.

Esta actividad de la lengua como envolvente de situaciones, acontecimientos y personas extrañas al momento presente de enunciación, tiene su mínima actividad a los 7 y a los 4 años. Así lo refleja el número de oraciones que cada uno de estos años ha conseguido:

La tercera persona sujeto de oración.-

	4	5	6	7	8	T
	158	243	194	256	327	1178
%	38,3	41,5	42,3	34,3	51,9	41,6

A la par que aumenta el uso de la tercera persona, disminuye el de las personas enunciativas (YO/TU), lo que indica que el paso del pensamiento egocéntrico del niño hacia un esfuerzo para adaptarse a su

00000257

mundo exterior o un esfuerzo de objetivación que, como también ocurre en las investigaciones de Piaget (31), se sitúa a los 8 años.

Ahora examinamos la frecuencia de las tres personas con relación a las tres clases de enunciado. Es decir, nos interesa ver qué presencia tiene cada persona en enunciados hechos con más de una oración, o con una oración, o con más de una palabra (sintagma). Con atención a este punto de vista hemos obtenido las siguientes frecuencias y porcentajes. (No hemos tenido en cuenta los 60 enunciados formados con una sola palabra en este recuento, por eso el total de oraciones será 2773).

	Sintagma	Oración	+ 1 Oración	Total
1ª persona	196	138	1147	1481
%	77,7	48,8	51,3	53,4
2ª persona	12	27	150	189
%	4,8	9,5	6,7	6,8
3ª persona	44	118	941	1103
%	17,5	41,7	42	39,8

La 1ª persona tiene su máxima actividad como sujeto del enunciado (a la par que, como es obvio, es también locutor) en el grupo de enunciados que se formularon por medio de más de una palabra como sintagma. El 77,7% de estas oraciones, superficialmente en forma de sintagmas, tienen como sujeto al mismo enunciante. Cuando los enunciados se han hecho por medio de más de una oración, también entonces el mismo lo-

00000358

cutor ha sido sujeto de sus oraciones en un porcentaje que supera la mitad de estas oraciones (51,3%). Su presencia ha sido algo menor en los enunciados que se actualizaron por medio de una oración, con un 48,8%.

La 2ª persona ha aparecido con más frecuencia en el grupo de enunciados que se expresaron por medio de una sola oración (9,5%). El grupo donde menos veces ha aparecido como sujeto de oración ha sido en el de los enunciados que se formaron por medio de dos o tres palabras (sintagma), con un 4,8%.

La presencia de la 3ª persona como sujeto de las oraciones de los enunciados se ha prodigado con mayor frecuencia en los enunciados hechos con más de una oración (42%) y en los de una oración (41,7%).

Las personas como sujetos de las oraciones pueden estar formadas explícita o implícitamente en el enunciado. Sobre el total de las 2773 oraciones vistas, la forma explícita de presentarse el sujeto en el enunciado ha sido del 24,4%, en 677 oraciones. El sujeto se ha manifestado en las oraciones mediante la explicitación de la primera persona (YO, NOSOTROS), la 2ª persona (TU/VOSOTROS) y la 3ª persona (EL, ELLOS) en 677 oraciones. Estas mismas personas han aparecido como sujeto de la oración de forma implícita en 2096 oraciones, lo que ha supuesto un 75,6 % sobre el total de oraciones -2773-.

Ofrecemos cada una de las personas para ver cuándo se han exteriorizado de manera explícita mediante los pronombres personales y cuándo lo hicieron implícitamente, mediante los morfemas personales en los tiempos de los verbos:

00000000

	Sjto. Explicito	Sjto. Implicito
1ª persona	211	1270
%	14,2	85,8
2ª persona	20	169
%	10,6	73,5
3ª persona	446	657
%	40,4	59,6
Total....	677	2096
%	24,4	75,6

Cuando el locutor tiene que referirse en su enunciado a un contenido objetivo, independiente de su situación y de su persona, tiende a señalarlo por medio del sujeto explícito en mayor número de oraciones que cuando se refiere al "TU" y al mismo enunciante (YO). Estos dos, unidos, no alcanzan ni a un 25% en cuanto a ser sujetos explícitos de las oraciones. En cambio, la 3ª persona llega a estar presente explícitamente como sujeto de la oración en un 40,4% del total de las oraciones con sujeto en 3ª persona. Parece normal que lo ausente para el acto de enunciación del hablante (EL), requiera de mayor explicitación que lo que se encuentra presente en la locución del enunciado (YG: TU)..

Los datos del corpus nos indican que la expresión de los pronombres personales, reduplicando con ello la presencia del sujeto en la oración, ha supuesto el 24,4 % de las oraciones. En el resto de las ora-

"

00000360

ciones viene expresada la persona como sujeto por medio de los morfemas personales en la flexión verbal.

Los pronombres más empleados para marcar el sujeto expresamente han sido: yo, él, ella, ellos.

En términos generales se puede decir que los niños tienen tendencia a explicitar el sujeto con mayor facilidad por medio de los pronombres personales (yo, tú, él) que por medio del nombre (en la proporción de cien veces, en 87 aparece como sujeto un pronombre, 10 veces como sujeto un nombre y 3 veces el conjunto pronombre más nombre).

00000361

3.4.- Sujeto en singular y / o plural.-

A la par que hemos aislado los sujetos de las oraciones para ver cuál ha sido la presencia de las personas como sujeto, nos hemos dado cuenta de la dificultad que manifiestan los niños en el paso del sujeto singular al sujeto formulado como plural. Por eso, a continuación del recuento de las personas como sujetos, constatamos aquí cuándo ha sido en singular y cuando en plural. Entendemos que la mayor frecuencia en el empleo del sujeto en plural puede ser dado a tener en cuenta con relación a la evolución del lenguaje en los niños.

Veamos si los datos del corpus así lo consignan. Del total de 2833 oraciones, el sujeto ha sido en singular en 2264 oraciones, que supone un 79,9% sobre ese total. El sujeto en plural ha estado presente en 569 oraciones, que representa un 20,1%.

Observemos estos datos según se hayan realizado en los distintos años:

	4	5	6	7	8	T
Singular	365	449	353	622	495	2274
%	89%	77%	77%	83,3%	76%	90,4
Plural.	47	136	106	125	145	559
%	11,4%	23,2%	23,1%	16,7	23%	19,7

El marcado protagonismo de los niños de 7 años también queda reflejado en este punto, al haber empleado en un alto porcentaje la primera persona en singular como sujeto. El plural (17%) casi lo refleja en exclusiva el plural de la tercera persona, presente en 116 ora-



00000362

ciones. (92,8%)

Con relación al empleo del sujeto en forma plural sí se advierte un incremento al aumentar la edad. De tal forma que a los 4 años sólo ha aparecido el plural en un 11,4% del total de las oraciones que hicieron estos niños (412).

A los 5 años, con el 23%, se dobla el uso del sujeto en plural, con seguido a los 4 años, y se mantiene con esta frecuencia hasta los 8 años, salvo el porcentaje ya indicado de los niños de 7 años, que disminuye al 17%.

En general se puede decir que, ante estos datos que indican el uso del sujeto en su doble forma de plural y singular, los niños tienen una marcada predilección por el uso del singular. Que este uso del singular es más frecuente aún en los niños de menor edad. A los 5, 6 y 7 años la presencia del sujeto en singular es máxima, disminuyendo a partir de los 8 años.

Al igual que ocurrió con la mayor frecuencia en el empleo de las personas enunciativas como sujeto de la oración, que el que se hacía de la 3ª persona, aquí también el uso del singular se vincula, sobre todo, a la presencia de las personas enunciativas (yo y tú son mucho mejor conocidas que nosotros y vosotros, como sujetos de la oración). La forma plural de estas personas ha ocurrido muy esporádicamente. En cambio, cuando se trata de indicar la tercera persona como sujeto, ésta no está tan dependiente de la forma en singular y también aparece con frecuencia su uso en plural, en especial, cuando se refiere al nombre sujeto de la oración, éste casi siempre está representado por el pronombre personal (él, ellos).

00000363

Como era de esperar, la frecuencia del sujeto en singular ha sido mayor en los enunciados con una oración que en los que tienen más de una oración. Aquellos, generalmente, son expresión del acto comunicativo, estos suelen incluir temas, estados y acontecimientos que remiten a situaciones distintas de la enunciación en que se mencionan. En efecto, así lo reflejan los siguientes porcentajes:

	Edos de Pal.	Edos de 1 Or.	Edos de + de 1 Or	T
Singular	242	232	1790	2264
%	96,1	82	78	80
Plural	10	51	508	569
%	4	18,1	22,1	20,1

La presencia del sujeto en singular va a menos, cuando la extensión del enunciado aumenta. Y la suerte del plural es a la inversa, la frecuencia del sujeto en plural ha sido mayor cuanto más extenso fue el enunciado.

00010364

3.4.1.- El singular y/o el plural en formulación explícita-lexical-  
y/o implícita-morfológica.

Consideramos ahora el singular y el plural con relación a si cada uno de ellos se ha asentado sobre el sujeto explícito en forma lexical o sólo en la expresión morfológica.

De la totalidad de los sujetos -2274- (32), en 516 oraciones (22,7%), el sujeto se hizo explícito en forma lexical (nombre o pronombre) y en las otras -1758- oraciones el sujeto se expresó de manera morfológica, por medio de la flexión verbal (77,3%). Su distribución en cuanto a adoptar la forma plural o singular ha sido ésta:

	niños	niñas	Total
<u>SINGULAR</u> <u>=====</u>			
<u>Lexical</u>	280	164	444
%	26,6	22,7	19,5
<u>Morfológico</u>	771	559	1330
%	73,4	77,3	57,9
<u>PLURAL</u> <u>=====</u>			
<u>Lexical</u>	49	23	72
%	17,01	10,84	3,2
<u>Morfológico</u>	239	189	428
%	82,99	89,15	18,8

00000365

En términos absolutos, las niñas emplean más veces que los niños los procedimientos morfológicos para indicar el sujeto, tanto en singular como en plural. Sobre el total de sus oraciones con sujeto en singular -559- en un 77,72% actualizan el sujeto en cada oración por medio del morfema flexivo del verbo conjugado. También cuando se trata de expresar el sujeto en plural, la solución morfológica alcanza aún mayor porcentaje (89,2%). Por el contrario, el procedimiento lexical para expresar el sujeto de la oración, sea singular o plural, tiene menos frecuencia en las niñas que en los niños. Los porcentajes obtenidos, en las niñas, han sido el 22,7% para expresar el sujeto en singular y algo menos de la mitad que éste, el 10,8% para el plural.

Sin embargo, en los niños no se distancian tanto los porcentajes entre los procedimientos lexicales y morfológicos con que actualizar el sujeto de la oración, tanto en singular como en plural. Por lo tanto, usarán en menor número los procedimientos morfológicos (para el singular un 73,4% frente a un 77,3% en las niñas. Para el plural un 82,9% frente a un 89,2% en las niñas) y, además, emplearon con mayor frecuencia que las niñas la solución lexical (para el singular un 26,6% frente al 22,7% de las niñas. Para el plural un 17,01% frente al 10,8% de las niñas).

Después de esta apreciación general, exponemos a continuación los datos que reflejan por año el uso que de unos y otros procedimientos se han hecho sobre cada una de las tres personas que actúan como sujeto de la acción verbal, tanto en su forma singular como en plural.

00000366

SINGULAR  
=====

Niños:

<u>Lexical.-</u>	4	5	6	7	8	T
Yo.-	10	11	12	38	10	81...28,9%
Tu.-	3	0	1	0	3	7 ...2,5%
El.-	26	25	39	48	54	192...68,6%
T....	39	36	52	86	67	280
<u>Morfológica.-</u>						
Yo.-	48	59	34	154	94	389...50,5%
Tu.-	34	14	10	13	15	86....11,2%
El.-	23	38	65	88	83	296...38,4%
T....	104	111	109	255	192	771

Niños:

<u>Lexical.-</u>						
Yo.-	9	4	5	14	2	34....20,7%
Tu.-	3	0	0	0	1	4.....2,4%
El.-	23	31	18	26	28	126...76,8%
T.....	35	35	23	40	31	164

00000367

<u>Morfológica.-</u>	4	5	6	7	8	T
Yo.-	49	87	80	108	38	362....64,8%
Tu.-	6	11	4	7	10	38.....6,8%
El.-	19	50	27	39	24	159...28,4%
T....	74	148	111	154	72	559.

3.4.1.1.- El sujeto en singular está presente lexical y morfológicamente.-

Por medio de este procedimiento se actualizaron 444 oraciones con el sujeto en singular. La explicitación del sujeto en forma lexical se ha situado con preferencia en la expresión de la no persona enunciativa o tercera persona del singular, como se ve en el cuadro, tanto en niños como en niñas. Sin embargo, el porcentaje de las niñas es más alto, en un 8%, que el de los niños (niñas: 76,83%, niños 68,93%). En cuanto a la presencia de la primera persona como sujeto de la oración explícitamente presente en forma lexical ocurre lo contrario, los niños consiguen un porcentaje mayor, de un 8% con relación al de las niñas (niños: 28,93%, niñas: 20,73%). La segunda persona apenas si se manifiesta lexicalmente como sujeto, puesto que tanto en niños como en niñas sólo ha aparecido en un 2,5% de oraciones.

En conjunto la explicitación del sujeto singular en forma lexical ha experimentado una menor frecuencia con el aumento de las edades, reflejado en estos datos:

00000368

	4	5	6	7	8	T
	74	71	75	126	98	444 sujetos explícitos en forma lexical.
%	26	16	19	19,3	20	20%

Sin embargo, este aumento no se produce de igual modo en los niños que en las niñas. Al observar los datos arrojados por los niños, se advierte una regular progresión pareja con la edad, desde los 4 a los 8 años, según indican los porcentajes de cada uno de los años. En efecto, el aumento conseguido por los niños de 8 años con relación a los de 4 años supone un 10% más de sujetos presentes en la oración por el doble procedimiento de la solución lexical (nombre o pronombre personal) y la morfológica (flexión verbal), (niños de 4 años consiguen un 13,9% y los de 8 años un 23,9%).

En cambio las niñas se han mantenido por un igual en cuanto al porcentaje de estos sujetos conseguido por cada uno de los niños, desde un 21,3%, obtenido a los 4 años, hasta un 18,9% a los 8 años. Donde quedan marcadas las diferencias entre niños y niñas es en una primera fase, que comprende los 4 y 5 años en los que las niñas casi doblan en número de estos sujetos al que han conseguido los niños. En una segunda fase, de los 6 a los 8 años, los resultados se invierten y son los niños quienes superan en número las realizaciones de las niñas. Los resultados de la tercera persona son los que más nítidamente reflejan estas diferencias.

#### 3.4.1.2.- El sujeto de la oración está explícito morfológicamente.-

La actualización del sujeto en la oración mediante la solución mor-

00000369

fológica, como ya queda dicho, ha sido la más empleada, exactamente en 1330 oraciones de las 2774 que en este momento tenemos en cuenta, lo que representa el 58,5%.

Su presencia ha servido con preferencia para expresar la primera persona, tanto en niños como en niñas. Sin embargo, también aquí el porcentaje conseguido por las niñas ha sido superior al de los niños, en algo más del 14% (los niños 50,5%, las niñas un 64,8%). Por el contrario en la expresión de la tercera persona, como sujeto, mediante la solución morfológica, han sido los niños quienes consiguieron un porcentaje más alto, de un 10% superior al de las niñas (niños 38,4%, las niñas un 28,4%). También al actualizar la segunda persona como sujeto de la oración, bajo este procedimiento, los niños han superado a las niñas en un 4% (los niños 6,8%, las niñas un 2,4%).

En general, la manifestación del sujeto por medio de la flexión verbal ha experimentado un decrecimiento con el aumento de la edad. Pero de manera especial han sido los niños de 5 y 7 años quienes más han incrementado este procedimiento, como lo indican los siguientes datos:

Sujetos explícitos morfológicamente.-

	4	5	6	7	8	T
	178	259	220	409	264	1330
%	62,2	58	56	63	54	58,4

Son las niñas las que reflejan mejor esta tendencia según sus datos, pues, el incremento mayor de este tipo de sujetos se sitúa



00000370

a los 5 y los 7 años, como podemos ver en la indicación de los porcentajes conseguidos por niños y niñas:

	4	5	6	7	8
niños.-	13,5%	14,4%	14,13%	30,1%	24,9%
niñas.-	13,23%	26,81%	19,9%	27,54%	12,9%

Estas variaciones con relación a la edad, tanto en los niños como en las niñas, se han situado en el ejercicio de la primera y tercera persona del singular como sujetos de la oración. La segunda persona no refleja tendencia alguna que pueda depender de un aumento de la edad, puesto que su presencia se reparte indistintamente, según los diferentes años.

PLURAL.-

Niños:

Lexical.-

	4	5	6	7	8	T
Yo.-	4	0	1	0	0	5.....10,2%
Tu.-	0	0	0	0	0	0 0
El.-	8	9	5	4	18	44.....89,8%
T....	12	9	6	4	18	49

00000371

<u>Morfológico.-</u>	4	5	6	7	8	T
Yo.-	6	26	33	57	37	159.....66,53%
Tu.-	2	0	5	2	4	13.....5,44%
El.-	7	19	1	12	28	67.....28,03%
T....	15	45	39	71	69	239
<u>NiMas.-</u>						
<u>Lexical.-</u>						
Yo.-	0	6	0	0	0	6....26,1%
Tu.-	0	3	0	0	0	3....13,04
El.-	1	3	6	3	1	14....60,9%
T....	1	12	6	3	1	23
<u>Morfológico.-</u>						
Yo.-	3	37	39	35	21	135...71,43%
Tu.-	0	0	0	0	1	1.....0,53%
El.-	0	18	9	6	20	53....28,04%
T....	3	55	48	41	42	189

3.4.1.3.- El sujeto en plural se actualiza lexical y morfológicamente.-

Para indicar el sujeto en plural se ha optado por la fórmula lexical en 72 oraciones. Prácticamente, como se observa en el cuadro de

00000372

los datos, ha sido la 3ª persona del plural la que casi en exclusiva se ha actualizado bajo esta formulación tanto en niños como en niñas (no obstante existen diferencias en cuanto a porcentajes se refiere entre niños y niñas. Los niños, salvo 5 oraciones (10,2%) en la primera persona del plural, en todas las demás oraciones (89,8%) ha sido la tercera persona del plural quien ha hecho de sujeto, no habiéndose dado ningún caso en que aparezca la segunda persona del plural. En las niñas la tercera persona del plural fue sujeto de la oración el 13,03% de manera lexical.

En general la tendencia a ir aumentando por año el número de oraciones con sujeto en plural bajo formulación lexical sólo ha experimentado un incremento del 8% entre los niños de 4 y 8 años. Fueron los niños de 5 y 8 años los que más casos de estos sujetos han ofrecido como se refleja en los siguientes datos:

	4	5	6	7	8
	13	21	12	7	19
%	18,1	29,5	16,7	9,72	26,4

Lo mismo en los niños que en las niñas los porcentajes más altos se han conseguido a los 5 y a los 8 años.

El sujeto en plural se ha hecho presente de manera morfológica en 428 oraciones, que sobre el total de 2274 suponen un 18,82%. Ha sido la primera persona del plural la que ha aparecido como sujeto en un mayor número de oraciones. Tanto en niños como en niñas ha alcanzado los porcentajes más altos (niñas 71,43%, niños 66,53%). Le sigue en

00000373

frecuencia la tercera persona que se ha expresado en plural en un 28% en niños y en niñas. La segunda persona en plural se ha dado más veces en niños (13,04) que en niñas (0,53%).

Desde un punto de vista general se advierte que la mayor actividad en cuanto al incremento de los sujetos plurales se sitúa a los 5 y a los 7 años. El aumento experimentado desde los 4 años hasta los 8 ha sido de un 21%, como puede verse en el siguiente cuadro:

Sujetos en plural

4	5	6	7	8	T
18	100	87	112	111	428
4,2	23,4	20,22	26,2	25,9	18,8

Han sido los niños quienes, año tras año, reflejan un progreso más regular y acentuado en el incremento de los sujetos en forma plural, situando los mayores porcentajes a los 5 y a los 7 años. Las niñas mantienen desde los 5 años unos porcentajes muy similares:

	4	5	6	7	8
niños.-%	6,27	18,9	16,31	29,7	28,9
niñas.-%	1,6	29,1	25,4	26,7	22,2

Según indican estos porcentajes, los niños han conseguido realizar mayor número de oraciones con sujeto en plural a los 4,7 y 8 años. Las niñas superaron a los niños a los 5 y 6 años.

00000374

### 3.5.- Los constituyentes de oración.-

Hasta aquí hemos ofrecido algunos puntos que se sitúan, dentro de la estructura del enunciado, en la zona más dependiente y próxima a las exigencias de la comunicación, es decir, a la modalidad enunciativa (operaciones enunciativas). Pero en la modalidad del enunciado (E --> Parte Modal + Parte Nuclear) distinguíamos una modalidad que participa más del cuadro comunicativo en el que se pronuncia el enunciado (primer control que asegura la aceptabilidad del enunciado, mediante la adecuada explicitación de los constituyentes de la enunciación -I-); y otra modalidad que se orienta más hacia la predicación del enunciado (segundo control que asegura la coherencia textual del enunciado, mediante la expresión de los constituyentes de la o las oraciones -II-). Por repercutir estos constituyentes, de un modo especial, sobre la programación de los valores y sentidos concretos de la proposición oracional por medio de la declaración, la interrogación y la aseveración, nos parece más acertado situarlos dentro de la ordenación del núcleo del enunciado o parte nuclear (operaciones proposicionales).

I.- La modalidad enunciativa o de enunciación exige, por parte del enunciante, actualizar debidamente las reglas pragmáticas que aseguren la propiedad de su enunciación desde una práctica de la lengua como comunicación. La persona de enunciación con relación a la persona de predicación, singular y plural, discurso directo e indirecto etc..., se organizan según las finalidades últimas de la comunicación (pragmática) y, por lo tanto, deben encontrar sus últimas explicaciones en la parte modal del enunciado (operaciones enunciativas).

II.- La modalidad de lo enunciado se orienta más hacia

00000375

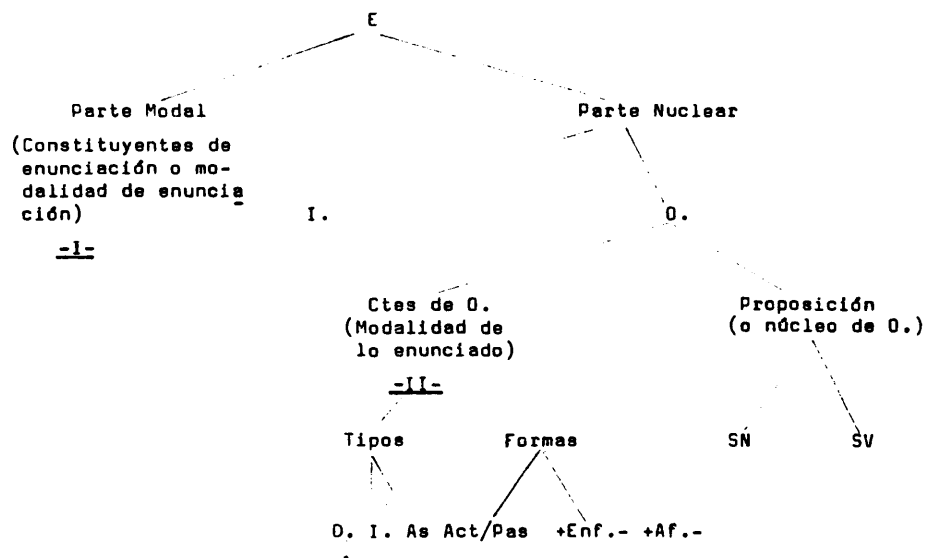
la coherencia del enunciado entre, por una parte, la situación que desempeña el hablante en la comunicación y, por otra, la validez del enunciado para esa situación enunciativa.

Podríamos decir que la modalidad enunciativa (parte modal del enunciado) requiere tensiones lingüísticas en el hablante que se polarizan a la situación enunciativa, a la relación explícita que contraen los participantes directos en su acto enunciativo. Estas tensiones chupan de la experiencia social del hablante, de su conocimiento extralingüístico para que su comunicación no sea discordante a las exigencias del cuadro comunicativo en que se encuentran y poder así conseguir lo que pretende con su comunicación. Esta modalidad es la que origina distintas clases de discurso en consonancia con las varias finalidades que del discurso puede obtenerse en la sociedad (funciones de la lengua).

La otra modalidad (II) activa el registro de la lengua para encontrar el tipo de enunciación que mejor va al hablante con el fin de soldar apropiadamente el valor del enunciado a su situación interlocutiva. Por eso, a esta modalidad se la tiende a situar como uno de los dos constituyentes de la oración de base ( $\Sigma$  --- Consts. + 0), o ahormantes del núcleo del enunciado, equivalente éste a la oración u oraciones que el enunciado tenga.

Así pues, la modalidad I o modalidad del enunciado, se asienta en la zona de la parte del enunciado que asegura una apropiada comunicación. La modalidad II o modalidad de lo enunciado, bascula hacia el núcleo del enunciado para encontrar la adecuada soldadura entre el mismo núcleo del enunciado (parte nuclear) y la modalidad del enunciado (parte modal). El esquema siguiente recoge la situación de ambas modalidades:

00000376



Para nosotros la modalidad de lo enunciado (II) tiene rasgos que lo hacen depender de la situación y papel que desempeña el hablante en la comunicación. Y según esto, la declaración, la interrogación y la aseveración son tipos de enunciación del todo dependientes de la modalidad enunciativa o parte modal del enunciado (I). De acuerdo con este sentido, los constituyentes de oración están íntimamente relacionados con la parte modal de la estructura del enunciado o con los constituyentes de enunciación. En efecto, el que un hablante escoja el constituyente interrogativo, más depende del puesto que él se asigna dentro del cuadro comunicativo en el que hace la pregunta, que del valor proposicional de la pregunta misma. Esta parece una consecuencia de aquél, porque uno duda, pregunta; porque uno se sitúa como jefe ante alguien, manda; porque uno se siente seguro

00000377

acerca de algo, declara. La pregunta, el mandato, la declaración (II) son elementos que conforman la proposición o núcleo oracional y que se formulan como tales previos unos procesos de enunciación que han dependido de la situación comunicativa del hablante (I).

Así pues, la modalidad de lo enunciado (II), ligada al hablante, interviene para realizar una elección definitiva entre los constituyentes de oración (declarativo, interrogativo, imperativo). Elegido uno de entre los tres tipos disponibles por exigencias de la comunicación, se puede formular como: negativo / afirmativo, activo / pasivo, neutro / enfático.

El recorrido que el hablante tiene que realizar, dentro de su proceso enunciativo, también nos indica que las primeras transformaciones que debe realizar, a partir de lo que se denomina oración de base (Σ), son aquellas que formulan la declaración, la interrogación y la aseveración como próximas también a la situación enunciativa del locutor (constituyentes de enunciación -I-). En cambio, las más allegadas a la proposición o núcleo oracional, se realizan al final del proceso enunciativo, al tener que elegir entre transformaciones que formulan cada oración como: activa / pasiva, afirmativa / negativa, no enfática / enfática (II).

Estos textos, al haberse hecho con temas fundamentalmente descriptivos y narrativos, presentan sus enunciados formulados, sobre todo, mediante el tipo declarativo. En efecto, de las 2833 ocasiones en que tuvieron que actualizar la elección de uno de los tres tipos de constituyentes de enunciado, los niños hicieron su enunciación con el tipo declarativo, esto es, un 92 % del total de las oraciones del corpus. El resto se formuló en los otros dos constituyentes: con el 4,2 % el interrogativo ..



00000378

y con el 2,9 % el aseverativo.

La distribución de estos porcentajes con relación a la edad ha sido la siguiente:

	4	5	6	7	8	T
Declarativo	337	547	426	726	598	2634
%	81,8	93,5	92,6	97,2	94,9	92,9
Interrogativo	35	28	19	13	24	119
%	8,5	4,8	4,1	1,7	3,8	4,2
Aseverativo	40	10	5	8	8	80
%	9,7	1,7	3,1	1,1	1,3	2,8

En la observación de estos datos también se confirma que, dentro de semejantes circunstancias de comunicación, los niños más pequeños hicieron más enunciados que reflejan un lenguaje más atado y dependiente de manera directa a los interlocutores que los niños de mayor edad, pues los constituyentes de interrogación y de aseveración exigen la actualidad dis cursiva para manifestarse. Y son estos constituyentes los que reflejan menor presencia con el aumento de edad. El interrogativo decrece su frecuencia más lentamente de los 4 a los 8 años que el aseverativo. Han sido los niños de 4 y 6 años los que más uso han hecho de estos dos constituyentes.

El que estos constituyentes se empleen mayormente por los niños que han hecho la mayoría de sus enunciados en un lenguaje que reproduce la actualidad del momento enunciativo (como son los de 4 y 6 años) nos confirma más en la idea de que estos constituyentes están muy atados a la

00000379

modalidad de enunciación (I).

El aumento que experimenta el uso del constituyente declarativo des de los 5 años, supone la expresión de la progresiva incorporación del pensamiento del niño al mundo de su contorno como independiente del suyo propio (movimiento del pensamiento hacia la objetivación). También nos ayudará a ver estos constituyentes como más dependientes de la situación enunciativa que de la predicación, el hecho de que su empleo es mayor en los enunciados que se formularon por medio de una o más palabras y de una sola oración que en los que lo hicieron con más de una oración. Puesto que los primeros enunciados suelen reflejar, en especial, la situación enunciativa, son enunciados en su mayoría de discurso, actuales al momento enunciativo. En cambio los enunciados con más de una oración suelen liberarse con más facilidad de la situación enunciativa y reflejan con mayor frecuencia situaciones no actuales al momento de enunciación. Veamos si ocurre así:

	1. Palabra	1.Oración	+ 1 Or.	T
Declarativo	283	248	2202	2633
%	90,7	87,6	93,9	92,9
Interrogativo	16	27	76	119
%	5,1	2,8	2,7	4,2
Aseverativo	13	8	60	81
%	4,2	2,8	2,7	2,8

00000380

En efecto, los porcentajes indican que en los enunciados con una oración y con una palabra que expresa una oración, el número de constituyentes de interrogación y aseveración ha sido proporcionalmente mayor que el que ha ocurrido en los enunciados formulados con más de una oración.

El constituyente declarativo está proporcionalmente menos veces presente en estos enunciados de una oración (89,2 % se hicieron con el tipo declarativo) que en los enunciados con más de una oración, donde el constituyente declarativo conforma el 93,9 % de las oraciones. Por otra parte, los constituyentes más dependientes de la situación interlocutiva, como son el interrogativo y aseverativo, se han empleado con más frecuencia en los enunciados con una oración (para el interrogativo un 7,2 % y para el aseverativo un 3,5 %) que en enunciados con más de una oración (el interrogativo un 3,4 % frente a un 7,2 % en el grupo anterior; el aseverativo 2,7 % frente a un 3,5 % en el otro grupo de enunciados).

Si, como se refleja en el cuadro de datos, enfrentamos sistemáticamente la frecuencia de los constituyentes en los tres grupos de enunciados, se observa que la presencia del constituyente aseverativo tiene prácticamente la misma ocurrencia en los enunciados con más de una oración (2,7 %) que en los enunciados que se han expresado con una oración completa (2,8 %). No sucede igual cuando comparamos el mismo constituyente aseverativo entre los enunciados de una oración explícita y más de una oración con los enunciados de una oración implícita. En estos últimos el constituyente aseverativo aparece con el doble porcentaje (4,2 % frente al 2,7 %).

00000381

3.5.1.- La formulación de los constituyentes declarativos.-

Cada uno de los tipos declarativos (declarativo, interrogativo, aseverativo) para manifestarse en el discurso puede optar por varias formas: activa / pasiva, neutra / enfática, afirmativa / negativa.

En la descripción del enunciado hemos procedido según una trayectoria que pretende comprender el proceso de enunciación realizado por el hablante. Cada uno de los pasos de este proceso lógicamente deberá consignarse en el enunciado, como resultado total que es del proceso que lo ha originado. Dentro del proceso de enunciación hemos distinguido dos grandes fases que proporcionan los dos bloques de la estructura del enunciado: Parte modal y parte nuclear.

1.- La parte modal que es el resultado de las actividades del hablante con relación a dos puntos de referencia:

a.- La situación comunicativa del hablante, dentro de la cual él puede ser locutor u oyente. De estas dos posturas sólo hemos tenido en cuenta la primera, es decir, cuando el sujeto ha organizado su capacidad lingüística para emitir su enunciado, dentro de las exigencias de la comunicación. Esta tensión le obliga a constreñir sus conocimientos lingüísticos dentro de las imposiciones de la competencia comunicativa. Es aquí donde desarrollan su actividad los constituyentes de enunciación (apartado I de la estructura del enunciado). Su funcionamiento depende, sobre todo, de la situación comunicativa.

b.- La situación enunciativa del hablante a partir de la cual y según sea ésta, puede optar por uno de los tres tipos de lo enunciado o constituyentes de oración (apartado II de la estructura del enunciado), llamados también constituyentes declarativos (declarativo, interrogativo y aseverativo).

00000382

2.- La parte nuclear. Escogido uno de los tipos declarativos, de manera simultánea se le ofrece al hablante otra opción, que, aun dependiendo de la fase modal, sobre todo de su situación enunciativa, se orienta más su elección hacia las exigencias del segundo bloque constituido por el núcleo del enunciado. En esta elección el hablante trata de escoger la mejor formulación del constituyente declarativo con el fin de conseguir, a su juicio, una buena expresión del valor proposicional de la oración u oraciones que forman el núcleo del enunciado. El paradigma que la lengua le ofrece para la formulación de cada uno de los constituyentes declarativos es reducido en posibilidades: activo / pasivo, afirmativo / negativo, neutro / enfático.

Llegados, pues, a este punto nos interesa ver cuál ha sido la preferencia de los niños en cuanto a la expresión de los constituyentes declarativos o de oración, en primer lugar (la parte modal). Después observamos las formas que adoptan estos constituyentes (la parte nuclear).

#### 3.5.1.1.- Los constituyentes declarativos.

Dentro de la estructura del enunciado, nos encontramos en el eslabón o fase del enunciado que busca la formulación más ajustada al valor enunciativo de la oración. Así en estos enunciados nos interesa ver cuál es su constituyente declarativo: más dependiente de los elementos que regulan el funcionamiento de la la parte modal del enunciado que de los de la parte nuclear.

E.1.- Pues yo tengo muchísimos///

E.2.- ¡Qué pasa!///

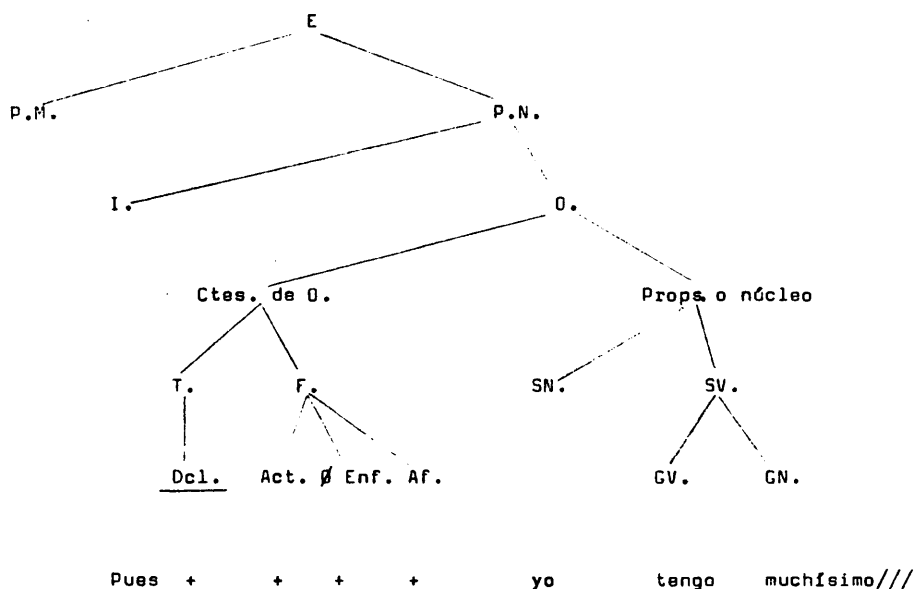
E.3.- ¿Qué vas a dibujar?///

E.4.- ¡Quita de ahí!///

#### 1.- El constituyente tipo declarativo.-

E.1.- La forma que adopta el constituyente declarativo en este enunciado, tanto para la expresión como para la interpretación, es la siguiente:

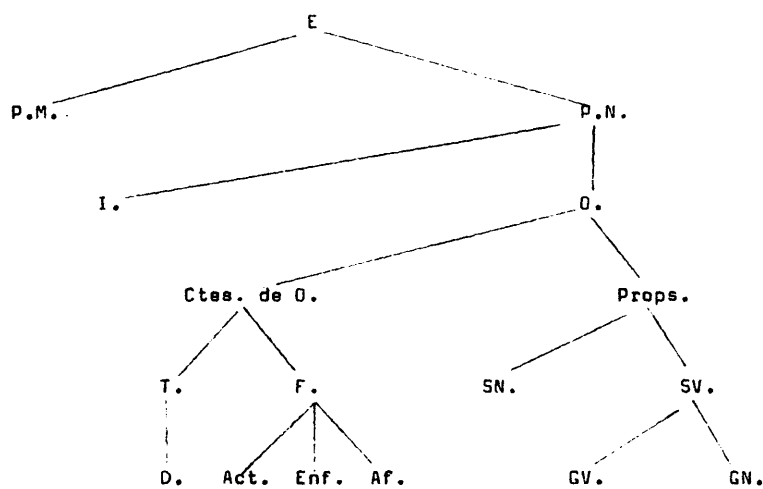
00000383



La mayoría de los enunciados se han hecho con esta formulación activa, neutra o no enfática y afirmativa, como luego veremos.

E.2.- La estructura de este enunciado (¡Que qué pasa!///), ha optado por otra formulación con relación a la pareja enfático vs. no enfático, por exigencias de tipo enunciativo (más énfasis a la declaración), lo que obliga a excluir la solución normal, no marcada o de dicción neutra y adoptar la solución marcada o de dicción enfática. Los enunciados de interjección, los enunciados con el constituyente aseverativo, por lo general, adoptan la forma enfática en su enunciación:

00000384



Que + + + + Ø pasa qué///

Como anteriormente vimos, el constituyente tipo declarativo programa el valor de un 92 % de las proposiciones realizadas por los niños que hicieron este corpus. En contra de lo que esperábamos, la declaración se ha realizado enfáticamente nada más que en un 2 % del total de las proposiciones habidas en el corpus (2833). Así pues, los niños han formulado el constituyente tipo declarativo en un 92 % de sus oraciones: de manera enfática el 2 % y neutralmente en el 90 %.

Dentro de las distintas clases de enunciados, los niños han actualizado la expresividad con mayor frecuencia en los enunciados de más de una oración, con un 6,5 % de sus oraciones, que en las otras clases de enunciados, donde apenas llegan a un 1 %, desde el punto de vista absoluto. Relativamente donde más se ha dado la expresividad ha sido en los enunciados de sintagma con un 10,2 %, y donde menos en los enunciados de una oración con un 5,6 %.

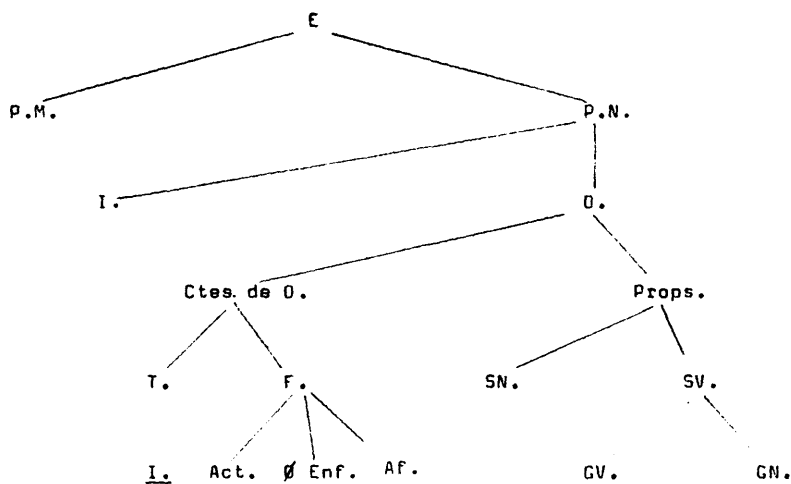
00000385

## II.- El constituyente tipo interrogativo.-

E.3.- En la estructura de este enunciado (¿Qué vas a dibujar?///), la situación enunciativa del hablante, deseo de conocer algo que no sabe, le hace adoptar un registro lingüístico propio para preguntar, mediante el constituyente tipo interrogativo, elección obligada que impone la lengua en esta situación enunciativa. Pero la formulación de este constituyente tipo interrogativo puede optar por varias soluciones de tipo táctico:

- ¿Vas a dibujar algo?///
- ¿No vas a dibujar nada?///
- ¿Qué vas a dibujar?///

Aquí se ha escogido la tercera solución:



Ø + + + + Ø vas a dibujar qué ///

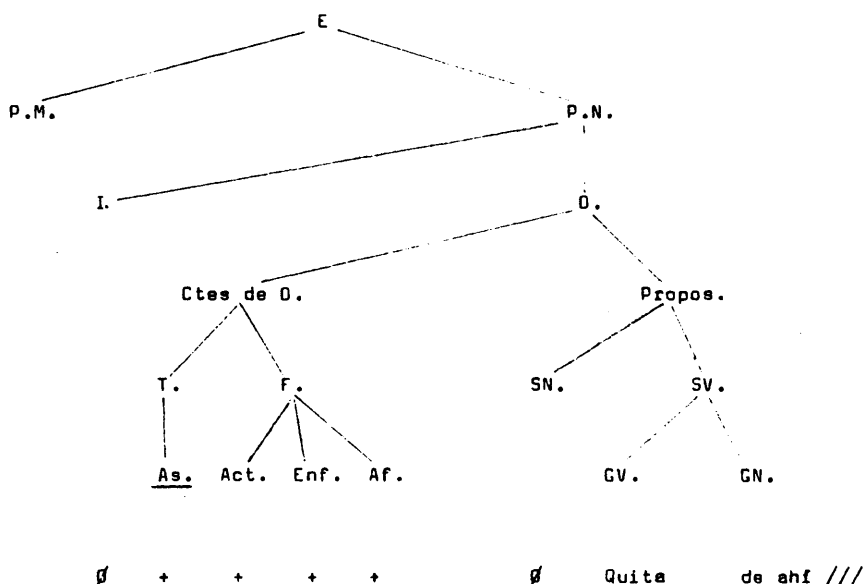
Como ya vimos anteriormente, la presencia del tipo interrogativo en este corpus ha supuesto sólo un 4,2 % sobre el total de las 2833 oraciones consideradas.



00000386

### III.- El constituyente tipo aseverativo.-

E.4.- La ordenación de este enunciado (¡Quita de ahí!) depende de la relación que el hablante quiere establecer con su interlocutor con vistas a obtener una reacción inmediata, provocada por la expresión lingüística de una orden, mediante la elección del constituyente de la oración tipo aseverativo.



Este constituyente ha sido el que con menos frecuencia ha programado el valor proposicional de la oración, ya que sólo ha llegado a expresarse en 2,8 % de las oraciones realizadas en este corpus. Su presencia se ha dado, sobre todo, en los enunciados de una oración, donde ha llegado a representar un 6,3 % de sus oraciones.

00000387

3.5.1.2.- Las formas de los constituyentes declarativos.-

Al expresar en el discurso los constituyentes declarativos (declarativo, interrogativo, aseverativo), normalmente, la lengua ofrece al hablante varias posibilidades. Así, para formular la negación hay varios medios que, aplicados sobre la oración de base (¿), mediante transformaciones, hacen que esta sea negativa.

(¿Qué haces?)

E.1.- Nada///

E.2.- Nunca hago nada///

E.3.- No hago nada///

E.4.- Nada, nada hago///

E.1.- Ningún niño juega ahí///

E.2.- Nadie juega ahí///

E.3.- No juega nadie ahí///

E.4.- Nunca juegan ahí///

E.5.- "Juegan ahí"///

En el caso del enunciado 5, la entonación está presentando por sí misma la oración con valor negativo, aunque su forma sea afirmativa.

La negación se presenta en el discurso mediante un paradigma de elementos distintos (no, nunca, nadie, nada, jamás, no hablar...etc.) donde se explota el recurso más o menos variado de ese paradigma lexical. También hemos visto que se han obtenido otras expresiones de la negación con sólo cambiar de lugar la negación. Este recurso de transposición es fundamental para conseguir la diferencia de las formas activas y pasivas

(El niño pega al perro --- El perro es pegado por el niño) y algu-

1 2 3 3 2 1

00000388

nas veces también se emplea para conseguir efectos enfáticos.

Al haber varias posibilidades para exteriorizar en el enunciado estas formas de los constituyentes declarativos, quizás resulte significativo el hecho de que los niños puedan utilizarlas con mayor o menor frecuencia. A este respecto hemos recorrido el material para ver la formulación negativa y pasiva que ha ofrecido el corpus.

En el proceso enunciativo parece que el hablante actúa según este procedimiento:

1.- Primero escoge el tipo de constituyente declarativo (declarativo, interrogativo, aseverativo). La pragmática de la comunicación y el valor proposicional de la oración son determinantes a la hora de adoptar el hablante cualquiera de las tres soluciones. El orden de preferencia entre estos tres constituyentes, depende de en qué situación comunicativa se encuentra el hablante. Al final de una conferencia, por ejemplo, en el coloquio el conferenciante tiene un orden de preferencia distinto del que tiene el oyente. El constituyente que viene en primer lugar a la mente del conferenciante es el declarativo, en cambio el oyente, cuando interviene en el coloquio, trabaja casi exclusivamente con el interrogativo.

2.- En segundo lugar escoge entre las distintas formulaciones que le ofrece la lengua para expresar el constituyente de la oración ya adoptado. El resultado (activo / pasivo, enfático / no enfático, afirmativo / negativo) depende de exigencias de la significación de la oración y también de exigencias del constituyente declarativo (declarativo, interrogativo, aseverativo).

En efecto, el constituyente interrogativo lo más normal es que se exprese por medio de formas activas. El constituyente declarativo es,

00000389

prácticamente, el único que puede optar por la forma activa y pasiva. Pero aun así, cuando se trata de declaración negativa, apenas si se encuentra la formulación pasiva, se prefiere la activa. No es muy normal encontrar enunciados declarativo-negativos con formulación pasiva como, por ejemplo, "Esto no ha sido hecho por nadie", se prefiere la forma activa: Esto no lo ha hecho nadie.

En medio, pues, de ambas exigencias (la del constituyente declarativo y la significación de la oración), se suele marcar un orden de prelación en el procedimiento del hablante, al expresar las distintas formulaciones de los constituyentes declarativos:

1.- El hablante escoge entre forma activa o pasiva, donde parece que en esta elección cuenta más cuál es el constituyente declarativo que se va a formalizar que el valor proposicional de la oración (si se ha escogido el constituyente aseverativo ya no se ofrece duda entre la alternativa pasiva/activa, esta elección será siempre activa).

2.- El hablante escoge para formulación anterior una expresión enfática o no enfática. Esta elección depende del valor que el hablante da a la oración según su situación enunciativa y según se vincule con mayor o menor afectividad al valor total o parcial de la oración (Mira este niño de aquí, no sabe nada!/// Mira este niño de aquí, no sabe nada/// ¡Mira ! este niño de aquí no sabe nada///).

3.- El hablante envuelve ambas formas como positivo o negativo ante las exigencias del valor proposicional de la oración según su saber.

Excluimos de nuestro análisis la segunda elección por entender que en su determinación concurren muchos más factores de tipo extralingüístico que en las otras dos (factores contextuales, anímicos, expresivos,

00000390

estilísticos, etc.). Quizás por esto mismo su expresión en el enunciado se da por medio de los elementos lingüísticos más abiertos como son los suprasegmentales: la entonación, el ritmo, la duración, la intensidad, etc., que requieren, por otra parte, un minucioso análisis de tipo acústico que nos desviaría demasiado de este tratamiento.

#### I.- Forma activa / pasiva.-

La forma pasiva no ha ocurrido ni una sola vez en nuestro corpus. Ello confirma lo que dice Gili Gaya en su estudio, que sólo encuentra "el primero y único ejemplo de pasiva con el auxiliar ser: fué herido" (33), en cuarto grado (niños de 10 a 11 años).

De manera que la primera elección, que propone la lengua al hablante entre activa y pasiva, no ha llegado aún a ser diferenciada por los niños de 4 a 8 años y, por lo tanto, todos sus enunciados ofrecerán oraciones con los constituyentes declarativos en forma activa (34). Por otra parte, no nos debe extrañar que los niños no empleen la pasiva, cuando el mismo lenguaje oral, sobre todo en su forma coloquial, es muy parco en el empleo de esta forma. "Es manifiesta la preferencia por la construcción activa, como corresponde al genio del idioma general" (Gili Gaya) (35). Además, es previsible la gran dificultad del procedimiento pasivo desde estudios lógicos y psicológicos, puesto que la incapacidad en la mente del niño de estas edades para retroceder del efecto a la causa, siguiendo un orden contrario al lineal, impide su comprensión. A esta dificultad se añade todavía otra, proporcionada por la solución que la lengua española le dispone para la formulación pasiva, solución sintáctico-morfológica y que supone aprender otra ordenación distinta de la normal o activa (36).

En cierta medida el uso de la forma pasiva casi constituye un lujo

00000291

lingüístico, puesto que, por las exigencias de abstracción que su presencia requiere, su valor funcional es muy escaso y apenas si ofrece un rendimiento que pueda compensar el esfuerzo que su empleo conlleva.

## II.- Forma negativa / afirmativa.-

La forma negativa se aprende a usar en temprana edad. "Esta (s) forma (s) sintáctica (s) (37), aparecen precozmente, no por su estatuto en la gramática, sino por su valor funcional inmediato para afinar, amplificar y asistir a comportamientos que ya están muy desarrollados a nivel prelingüístico. Estas formas son universales y fundamentales, porque las conductas a que corresponden son universales y fundamentales en la organización del comportamiento humano". (Marc Richelle) (38).

La negación puede incidir sobre la totalidad de la oración (los niños no trabajan en clase) o sobre el sujeto de la oración (ningún niño trabaja en clase).

En el recuento de las negaciones, que se han formulado en las oraciones de este corpus, no hemos tenido en cuenta sobre qué elemento incide la negación. Sólo hemos visto sus ocurrencias con relación a la edad y bajo qué partículas se han dado.

El paradigma bajo el cual han expresado la forma negativa ha comprendido los siguientes elementos: no, nada (na), ni, tampoco, nunca, ¡bah!, ¡qué va!, ¡ya!

Los niños han cambiado la estructura básica de la oración en forma negativa, mediante la adición de una de estas partículas, en 244 oraciones sobre el total de las 2833 que comprende el corpus. Es decir, un 8,6 % de las oraciones que hicieron se actualizaron mediante la forma negativa.

Veamos cómo se realizaron estas oraciones negativas según la edad:

00000292

	4	5	6	7	8	T
	39	40	32	82	51	244
%	9,5	6,8	4,3	10,9	8,1	8,6

Como se deja ver en los porcentajes, no se puede decir que los niños de 8 años entiendan mejor o peor la negación que los de 4 años. No se advierte progreso alguno con relación a la frecuencia de esta forma. El porcentaje más alto de oraciones en forma negativa se ha dado a los 7 años con un 10,9 %. Donde menos veces ha ocurrido esta forma ha sido en el corpus de los niños de 6 años con un 4,3 %.

Sobre la totalidad de estas negaciones tendríamos que distinguir que algunas fueron hechas en oraciones subordinadas (27) y el resto son negaciones que afectan a la oración principal. Sin embargo, como no tuvimos en cuenta si la negación incidía sobre la totalidad de la oración o sobre algunos de sus constituyentes (SN.1., SN.2...) tampoco nos parece oportuno hacerlo aquí, puesto que en este caso la negación recaería también sobre otro de los constituyentes de la oración formulado oracionalmente (están todos hablando, porque no está la señorita).

Por otra parte, nada refleja la constatación de estas negaciones en oraciones subordinadas, ya que, entre las realizadas por los niños de 4 y 8 años, no existen diferencias notables.

Dentro de las tres clases de enunciados (de más de una palabra, de una oración y de más de una oración) veamos donde se ha actualizado la forma negativa con mayor preferencia:

..

	Edos. de sintagma	Edos. de 1 oración	Edos. de + de 1 oración
	15	43	186
%	5,9	15,2	8,3

00000393

Según estos datos, la negación ha ocurrido con más frecuencia en los enunciados formados por una sola oración con un 15,2 %. Donde menos veces ha aparecido ha sido en los enunciados de sintagma con un 5,9 %.

Así pues, desde este corpus se puede decir que el lenguaje de los niños es eminentemente afirmativo. El escaso porcentaje de la formulación negativa indica que, o no comprenden bien la negación o que su postura, ante la expresión de cuanto les concierne, es casi en su totalidad positiva.



### 3.6.- El introductor del enunciado.-

En la introducción de un texto es normal que, para conseguir su coherencia, se de una lógica ilación o encadenamiento entre cada uno de los enunciados que lo formen. Bien sea un mismo hablante quien haga el texto, encadenando momentos distintos de enunciación que producen diferentes enunciados, bien sean varios hablantes los que, sucediéndose con sus respectivas enunciaciones, construyen el texto, el hecho es que en ambas situaciones cada enunciado se apoya en, el menos, un enunciado anterior, de tal forma, que lo que se está diciendo en la última enunciación sólo puede entenderse en la medida en que se está teniendo presente lo que precede (30). Cada comienzo de un nuevo enunciado, por lo general, se va apoyando en la o las últimas oraciones del enunciado precedente. En la sucesión de varios enunciados, si se quiere que tengan una relación entre sí como para que formen el conjunto coherente del texto al que pertenecen, será necesario que, tanto el hablante como el oyente, dispongan de los medios adecuados como para expresar esa relación que los une. Ambos tienen que saber por medio de qué elementos se van soldando los enunciados. Esto suele ocurrir, generalmente, por medio de las relaciones semánticas que contraen unos elementos lingüísticos de un enunciado con los de otro. Estos elementos lingüísticos (conjunciones, pronombres personales, adjetivos, posesivos, demostrativos, indicadores de lugar y tiempo, artículos definidos etc...) actualizan en su enunciado esas relaciones semánticas, bien proyectándolas hacia un nuevo enunciado (movimiento anafórico), bien remitiéndolas hacia el enunciado anterior (movimiento catafórico). A estas relaciones semánticas, que

00000395

unen unos enunciados con otros, se las suele llamar en la gramática de texto "conectores diafóricos", o sea factores que contribuyen a la cohesión interna del discurso ( por medio de la anáfora el hablante y oyente se obligan a retroceder en el texto, por medio de la catáfora se obligan a adelantarse en el texto) (40).

Cuando se trata de textos narrativos, como la mayoría de los del corpus, el hablante continuamente tiene que estar remitiendo a elementos ya anteriormente dichos (41), y por lo tanto, emplea con frecuencia nexos de relaciones anafóricas en su enunciado.

Siguiendo con O. Ducrot (42) debemos mencionar otro tipo de conectores o nexos que aseguran la unión entre los enunciados, son los "conectores presuposicionales". Estos también contribuyen a que el texto tenga coherencia. En nuestros textos, donde casi es continuo el diálogo, las presuposiciones para los hablantes establecen los límites y las restricciones que se marcan a los interlocutores, por el mero hecho de la comunicación donde unos tienen asignadas unas funciones y otros otras (43).

Según O. Ducrot: "La langue comporte, à titre irréductible, tout un catalogue de rapports interhumains, toute une panoplie de rôles que le locuteur peut se choisir pour lui-même et imposer au destinataire" (44). Es el propio O. Ducrot quien, por primera vez, presenta una tipología de los nexos presuposicionales o de implicaciones:

1.- Implicación extra-discursiva, preconstruido impuesto por las estructuras de la lengua y las estructuras ideológicas; a este respecto, dice el mismo Ducrot " Une comédie de Labiche contient en elle tout une théorie des rapports sociaux, qui se trouve

00000396

être la conception des rapports sociaux, au 19 e.s., et qui fait surfa-  
ce à travers l'oeuvre sans la permission de l'auteur" (45).

2.- Una implicación discursiva, que distingue el punto 1.  
como implícito del enunciado y 2. como implícito en el mismo proceso  
de enunciación. Lo implícito del enunciado resulta menos de lo que  
se ha dicho, que de las consecuencias que se derivan de lo ya dicho.  
Lo implícito de la enunciación descansa sobre las convenciones que or-  
denan la práctica discursiva (46).

La implicación discursiva suele comprender todo aquello que, como  
conclusión inmediata (y que no se ha explicitado por obvia), deduce  
el oyente a partir del mismo enunciado o del acto de enunciación.

3.- El otro tipo de nexos que indica Ducrot es el de los  
nexos semánticos (la conexión semántica entre las oraciones puede e-  
fectuarse con o sin conjunción explícita de coordinación o de subor-  
dinación para indicar la sucesión lógica entre las oraciones. (47).

Dentro de esta zona se encuentra lo que para nosotros denominamos  
introduectores de enunciado, como nexos que establecen una relación en-  
tre lo que precede a un enunciado y lo que sigue a otro enunciado.  
Sirven como de puente entre un enunciado y otro. Aunque, como que-  
da señalado anteriormente, es evidente que estos nexos (48) ofrecen  
un significado o valor semántico muy variado, también es cierto que  
su finalidad mayor consiste en establecer la unión entre un enuncia-  
do y otro ( no importa tanto bajo qué aspecto semántico lo consiguen ).

En la consideración que nosotros vamos a hacer sobre los encabeza-  
dores de enunciado, no tenemos presente aspectos semánticos bajo cu-  
yos recursos el hablante une unas oraciones con otras y que brevemen

00000397

te se han reseñado. Nos dedicamos a extraer esos nexos que suelen encabezar, introducir los enunciados como partículas que se han despojado en gran parte de su peculiar valor semántico para desempeñar mejor su función sintáctica: unir los enunciados.

Con tal dedicación estas partículas suelen introducir un enunciado y, por lo tanto, en cierta medida subordinan el enunciado en el sentido de ser su determinante inicial. Estos nexos suelen ser en sentido amplio todo procedimiento lingüístico que permita indicar relaciones de unión entre los acontecimientos, estados y conceptos que expresan los hablantes por medio de sus distintos enunciados.

Veamos ya cuáles son estos introductores y con qué frecuencia los han utilizado los niños para unir enunciados. Sólo hemos considerado aquellos cuya única función ha sido la de señalar la articulación del enunciado.

El número total de enunciados en el corpus es de 1189. Suponiendo que todos llevan un introductor, había que contabilizar 1139 enunciados con encabezador, puesto que el primer enunciado por cada texto en principio no lo llevaría (1189-50, uno por cada texto- 1139). Pues, sobre esta máxima posibilidad, los niños introdujeron con un encabezador 319 enunciados. Es decir, un 26,9% de los enunciados han sido articulados por medio de un nexo. Esas 319 uniones de enunciados se han hecho a partir de un paradigma de nexos, que ha comprendido 19 partículas diferentes.

La distribución de estas uniones entre enunciados ha sido la siguiente según la edad. Nos interesa saber cuántas uniones entre enunciados se han dado por año y frecuencia y, además, con cuántos nexos

"

00000398

diferentes han unido los enunciados.

	4	5	6	7	8	T
Edos. unidos	48	79	46	69	77	323
%	19,5	31,5	27,4	28,2	27,9	27,2
nexos distintos	6	10	6	11	12	19

La preocupación de los niños por señalar explícitamente la unión entre un enunciado y otro, por medio de una partícula que hace la función de nexo, se ha acentuado a partir de los niños de 5 años. El aumento que se ha experimentado a esta edad no sólo ha sido de frecuencia de uniones, indicadas en porcentajes, sino también en el número de nexos distintos con que actualizaron las uniones. A los cuatro años se sirven de 6 nexos diferentes para unir los enunciados, mientras que a los 5 años disponen de 10 partículas.

En los demás años se mantiene el porcentaje de las uniones que hicieron los niños de 5 años, pero varía el número de nexos. A los 6 años vuelven a disponer del paradigma reducido que emplearon los niños de 4 años con 6 partículas. A los 7 años utilizan 11 nexos y a los 8 años 12 nexos diferentes.

Es muy posible que la necesidad de explicitar por medio de partículas la articulación de un enunciado con otro no sea igual, cuando se trata de una serie de enunciados breves, con una palabra o con una oración, que cuando el discurso está hecho por enunciados de mayor extensión, como los que tienen más de una oración. De acuerdo con esto,

00000399

hemos distribuido las 319 articulaciones según las tres clases de enunciados, que ya vamos sistemáticamente teniendo en cuenta.

Número de enunciados unidos por medio de conjunciones.-

	4	5	6	7	8	T
Edos. de sintagma	15	10	5	10	1	41
%	6,1	3,9	2,9	4	0,4	3,5
Nro. de partículas	3	2	2	4	1	(1-4)
Edos. de l oración	14	29	10	19	30	102
%	5,7	11,6	5,9	7,8	10,9	8,6
Nro. de partículas	4	4	4	5	7	(4-7)
Edos. de + de l oración	19	40	31	40	46	176
%	6,5	15,9	18,5	16,3	16,7	14,8
Nro. de partículas	6	10	6	13	12	(6-13)

Efectivamente, la frecuencia de una articulación, explicitada por medio de nexos entre los enunciados, ha sido distinta, según las tres clases de enunciados que hemos distinguido en el discurso por su extensión. Cuando se ha tratado de unir enunciados que en su formulación han correspondido a un sintagma, la presencia de estos nexos ha sido mínima ( un 3,5% de las uniones realizadas en el corpus unieron

00000400

este tipo de enunciados).

El porcentaje de uniones entre enunciados ha aumentado en algo más del doble, cuando los actos de enunciación se exteriorizaron por medio de una oración (un 8,6% de enunciados, que llevan encabezador, pertenecen a esta clase de enunciados).

El número mayor de enunciados con encabezador ha ocurrido en los actos de enunciación que ocasionaron enunciados con más de una oración (el 15,2% de los enunciados introducidos con nexo se ha dado en la emisión de estos enunciados con más de una oración).

Sobre poco más o menos, estos porcentajes se mantienen por un igual en el corpus que corresponde a cada año, salvo en los niños de 4 años donde no se advierte prácticamente variación alguna entre las uniones ocurridas en cada una de las tres clases de enunciados.

Si tenemos en cuenta estas uniones de enunciados con relación a la edad, advertimos que las uniones tienden a desaparecer desde los 4 a los 8 años, cuando se trata de unir un enunciado con dos o tres palabras (6,1% a los 4 años y 0,4 % a los 8 años). En las otras dos series de enunciados las uniones tienden a ser más frecuentes con el aumento de edad. Las uniones entre enunciados aumentan de un 5,7%, que se da en los niños de 4 años, a un 10,9% en los 8 años, cuando los enunciados están hechos con una oración. Cuando los enunciados tienen más de una oración, el aumento de uniones por medio de nexos ha sido aún mayor entre los niños de 4 años (6,5%) y los niños de 8 años (15,2%).

A continuación indicamos la lista de nexos que han empleado los niños para unir enunciados en este corpus y la frecuencia con que han aparecido. Primero ofrecemos por separado los encabezadores que introdu-

00000401

jeron cada una de las tres clases de enunciados, puesto que también aquí se advierte una mayor presencia de encabezadores correlativo al aumento en extensión de los enunciados.

Así, en el grupo de enunciados con dos o más palabras -enunciados de sintagma- el número de encabezadores ha sido el más reducido. Cinco encabezadores introdujeron estos enunciados para unirlos al enunciado anterior:

Y ha introducido 19 enunciados.

<u>Pues</u>	"	16	"
<u>Pero</u>	"	3	"
<u>Ni</u>	"	2	"
<u>Luego</u>	"	1	"

En total han sido 41 enunciados de sintagma los que se introdujeron por medio de un encabezador (el 17% de los enunciados). Estas 41 uniones entre este tipo de enunciados con los enunciados que les preceden se han hecho a partir de 5 encabezadores diferentes (Y, pues, pero, ni, luego).

En el grupo de enunciados realizados por medio de una oración, el número de encabezadores distintos que han servido para introducirlos casi se ha duplicado. Estas son las 9 partículas que encabezaron este tipo de enunciados:

Y ha introducido 32 enunciados.

<u>Pues</u>	"	27	"
<u>Pero</u>	"	17	"
<u>Que</u>	"	13	"
<u>Porque</u>	"	7	"



00000402

Es que ha introducido 3 enunciados.

Y entonces " 2 "

Y luego " 1 "

Bueno " 1 "

Número total de ocurrencias 102 (34% de los enunciados de una oración). Han introducido este 34% de enunciados por medio de 9 encabezadores. Han usado, en primer lugar, los tres primeros de la lista anterior y emplean, además, otros seis nuevos nexos.

El número mayor de estas partículas ha sido utilizado para introducir enunciados con más de una oración. En total 19 encabezadores sirvieron para articular estos enunciados:

Pues ha introducido 81 enunciados.

Y " 24 "

Y luego " 12 "

Bueno " 11 "

Porque " 10 "

Que " 8 "

Y entonces " 6 "

Pero " 5 "

Luego " 4 "

Después " 3 "

Y Después " 2 "

Ni " 2 "

También " 2 "

Es que " 2 "

00000403

Si ha introducido 2 enunciados.

Entonces " 1 "

Y también " 1 "

Número total de ocurrencias en 180 enunciados. El 31% de estos enunciados de más de una oración se sirvieron de 17 introductores para unirse a su enunciado anterior. Se han dado todos los encabezamientos de las listas anteriores y han aparecido otros 10 nexos diferentes. Sin embargo, en alguno de los que se repiten, la frecuencia ha variado, como ocurre con "pues", que aquí se usa con mucha mayor frecuencia, y "pero" que tan sólo ha aparecido en dos ocasiones.

Reunidas las tres listas, obtenemos el número total de introductores que unieron enunciados y su frecuencia:

Pues ha introducido 124 enunciados

(pos " 3 "

Y " 75 "

Pero " 25 "

Que " 21 "

Porque " 17 "

Y luego " 13 "

Bueno " 12 "

Y entonces " 8 "

Es que " 5 "

Luego " 4 "

Ni " 4 "

Después " 3 "

"

00000404

Y después ha introducido 2 enunciados.

<u>También</u>	"	2	"
<u>Si</u>	"	2	"
<u>Entonces</u>	"	1	"
<u>Y entonces</u>	"	1	"

Número de ocurrencias 319 con 17 introductores distintos. La mayoría de estos encabezadores han servido para unir el enunciado que introduce con el inmediatamente anterior. Todos ellos tienen un marcado carácter coordinativo, tanto más acentuado, cuanto mayor ha sido su frecuencia.

La especialización semántica que, en principio, cada partícula suele proporcionar, queda desvalida ante la mayor carga sintáctica que en esta situación desempeña.

Todos estos nexos se han expresado bajo la necesidad, por parte del hablante, de indicar: 1) una continuidad narrativa del enunciado que encabeza con los anteriores (y entonces, entonces). 2) una continuidad temporal (y luego, y después, luego, después).

Para señalar la relación de sucesión entre lo que se comienza a decir y lo que se acaba de decir en el o los enunciados anteriores, se han utilizado, en especial, las conjunciones coordinativas: pues, y, ni, también, y también.

Las restantes, además de realizar la función sintáctica entre los enunciados, marcan otros aspectos semánticos bajo los cuales también refuerzan su unión, como ocurre con "pero" (adversativa), "porque", "que", "es que" (causales). El encabezador "si" en esta situación no es condicional, sino que articula su enunciado al anterior de manera

00000405

coordinativa, algo así como "pero", añadiendo un matiz exclamativo.  
(¡Si yo no voy!, ¡Si yo no he contado un cuento!). Algo parecido sucede con el encabezador "bueno" que las más de las veces se está actualizando en esta situación con un valor parecido a "pues" y algunas otras veces tiene también el aspecto exclamativo como "si" (Bueno, eso lo dirás tu/ Bueno, yo estuve allí un mes de vacaciones.).

00000406

3.7.- Oraciones incompletas.-

Los que han estudiado el lenguaje de los niños hasta los 4 años, que son los más, en uno u otro sentido todos vienen a coincidir en que los niños de 4 años ya disponen de lo fundamental del sistema lingüístico de su entorno. "Se puede considerar que a la edad de 4 años un niño normal, unilingüe, de un ambiente social de clase media, utiliza alrededor de mil palabras y hace pocas faltas de sintaxis o al menos puede corregirlas sin ayuda, cuando él expresa hechos corrientes" (49). En el aspecto fonético también se asegura que a esta edad ya se tiene aprehendido el sistema fonológico con exactitud. "Empieza a adquirir por vez primera las exactas características fonéticas de los sonidos correspondientes de la lengua inglesa" (50). En la sintaxis también está asegurado el estatus de la unidad lingüística, tanto en el plano de su identidad formal, como en el de sus posibilidades combinatorias. - Las dificultades que pueden ofrecer los niños de esta edad pertenecen, en especial, al dominio de la morfología (algunas concordancias, el uso de las preposiciones, de los determinantes, las palabras compuestas, flexión verbal etc...). "El conflicto entre forma, función y significación proporcionará después de los 5 años la fuente principal de las dificultades morfológicas que se interferirán con los problemas más generales de norma y registro de la lengua en la evolución del lenguaje infantil" (51).

Frederic François (52) se extraña por el escaso número de faltas que se observan en los mensajes de los niños de 5-6 años, tanto en su realización formal, como en la selección de las clases de unidades". Y llega a decir que este número de faltas es todavía menor con el lengua-

00000407

je oral efectivo y no con la norma inducida del lenguaje escrito.

Bajo este encuadre y dentro de estas orientaciones abordamos los epígrafes siguientes, que, entendemos, guardan estrecha relación con las dificultades sintáctico-morfológicas:

- 1.- Oraciones incompletas.
- 2.- Repeticiones.
- 3.- Autocorrecciones.

Ausencia de términos en la oración.-

Nos referimos a esas oraciones que no completaron los niños y que, sin embargo, esos elementos ausentes son necesarios para la comprensión total y acabada de la oración. Damos un ejemplo para entender mejor la relación de los datos que hemos escogido y que se han clasificado dentro de los constituyentes de la oración.

La oración no ofrece el sujeto, que sin embargo, sería necesario explicitar:

-Este era.... (niños de 4 años)

-La... ¡ja! / Así no se hacen las clases (4-o-V-13)

La oración no ofrece el verbo:

-Y nosotros, mi papá, mi hermanita a la playa  
(vamos)

La oración no ofrece atributo:

-Este niño está (tonto)

La oración no ofrece C. Lg. o adverbial:

-Una cosa para...

El enunciado no ofrece otra oración cuando ya se ha emitido el encabezador de otra predicación:

00000408

-Pues me levanto/ me lavo/ voy al colegio/ como/ y después...///

El enunciado es incompleto al iniciarse el encabezador del núcleo del enunciado y no se explicita la oración:

-Pues no.....///

-Y, y yo.....///

El total de estos casos registrados ha sido 92, lo que supone un 3,2% de oraciones incompletas sobre el corpus de las 2833 oraciones. Estas 92 ausencias de elementos necesarios para la oración han ocurrido en estos lugares:

- 3 han supuesto la expresión de tres enunciados incompletos, lo que representa un 0,3% sobre el total de los enunciados habidos en el corpus -1189-.

- 18 fueron ausencia de oración en el enunciado que está realizado con varias oraciones, es decir un 0,6% de oraciones que se iniciaron con un encabezador y no se ha expresado la formulación de la operación predicativa que esperaba el oyente, al haber escuchado el encabezador.

Dentro de las oraciones, las ausencias se han dado así:

-28	ausencias de C.L. en la oración	, 0,9%
-24	" de C.O.	" , 0,8%
-11	" del Vbo.	" , 0,4%
-6	" de Atribto.	" , 0,2%
-2	" de Sujeto.	" , 0,1%

Todo ello parece indicar que los niños centran su interés sobre los términos fundamentales de la oración en la medida en que, cuando se ha expresado el enunciado, las ausencias han ocurrido en mayor porcentaje

00000409

en el C.L. y en O.I., donde ya se ha dado el sujeto y el verbo. Las ausencias del verbo y el sujeto como elementos centrales de la oración han aparecido muy esporádicamente.

En general, los mecanismos de estas ausencias más parecen depender de la falta de atención por parte de los niños en el momento de hablar que a deficiencias gramaticales.

Relacionemos ahora estas ausencias con la edad de los niños, por si puede ser significativo su mayor o menor presencia:

	4	5	6	7	8
	14	27	9	25	17
%	3,4	4,6	1,9	3,3	2,7

A pesar de los porcentajes mínimos que cada corpus, por año, ha reflejado, sí se puede advertir una tendencia a la disminución de estas ausencias a partir de los 6 años.

La oración se expresa por medio de un verbo infinito.-.

También pueden considerarse como oraciones incompletas, puesto que ofrecen el núcleo de la operación predicativa sin atarlo a ninguna singularidad con referencia al sujeto, al tiempo, al modo, ni al aspecto en que ocurre la acción indicada por el verbo en forma infinita, dentro del enunciado. Se nos ofrece el núcleo de la oración totalmente desunido al acto de enunciación, sin precisión formal alguna. Son esas oraciones que nos llevan al modo peculiar que tienen los indios cuando hablan en las películas, pero en las que ni siquiera se precisa el su-



00000410

jeto (Jugar/ leer/ estudiar///). Nos recuerda también el habla tan tipificada de los extranjeros cuando comunican en español sin apenas saberlo.

Todo ello nos remite al planteamiento inicial de este capítulo, donde se afirma que el dominio de las dificultades mayores para los niños desde los 5-6 años es el de la morfología. En efecto, tanto el "indio" de las películas, como el extranjero, como el niño, que habla por medio de infinitivos, nos están demostrando que aún no han penetrado en el terreno de las diferentes formas de presentarse una misma acción (53). O por lo menos que sus comportamientos lingüísticos no están lo suficientemente adiestrados como para que esas acciones siempre se ofrezcan con la conformación morfológica que su enunciación precisa.

Identificar una unidad (comer, comida) no consiste sólo en diferenciarla de aquellas con las que concurre en un enunciado, sino que, además, requiere conocer las diferentes formas que puede adoptar en contextos diferentes. Con la primera diferencia se puede comunicar ("ayer comer mucho"/"comida estar bien"): la existencia de una morfología no es del todo necesario para que una lengua pueda funcionar como para proporcionar la comunicación necesaria. Precisamente los extranjeros se quejan mucho de la dificultad que entraña el aprendizaje de nuestra lengua, en especial, los que proceden de habla inglesa. La razón parece obvia, nuestra lengua dispone de una morfología nominal y verbal cuyos paradigmas comprenden mayor número de formas que los que corresponden a sus lenguas.

" Lógicamente también esta dificultad no tan pertinente para el fundamental funcionamiento de la lengua, estará presente a la hora de aprender los niños españoles nuestra lengua. Ésta es una fácil y posi-

00000411

ble explicación ante el hecho de que en nuestro material hayan aparecido no ya muchos infinitivos (54), sino infinitivos que son por sí sólo oración. Y, precisamente, como ahora veremos, esto ha ocurrido en especial a los 5 y 6 años.

El total de oraciones que se han actualizado en el discurso, por medio de una forma infinita (infinitivo, participio, gerundio) ha sido de 95, el 3,4% sobre el total de las oraciones del corpus. El infinitivo ha sido el más empleado, 86 veces (3,1%), el participio ha sido oración por sí sólo en 8 ocasiones (0,3%) y el gerundio sólo ha aparecido una vez.

Con relación a la edad estas oraciones han ocurrido en los siguientes años:

	4	5	6	7	8
	3	47	26	17	2
%	0,7	8	5,7	2,3	0,3

Donde se confirma que los porcentajes más altos coinciden con los niños de 5 y 6 años que parece ser la edad en que se encuentran de lleno con las dificultades morfológicas. Por eso el uso del infinitivo como unidad que excluye el uso del tiempo adecuado y los demás aspectos verbales tiene mayor frecuencia en estas edades. A los 7 años ya desciende bastante y casi desaparece a los 8 años con tan sólo una presencia del 0,3%.

Estas formas infinitas han formado oraciones que por sí solas han sido, a su vez, enunciados en 38 ocasiones (2,3%) sobre el total de

00000412

enunciados y un 0,9% sobre el total de las oraciones del corpus.

-(¿ Qué haces en el colegio?)

-Estudiar///

Las demás oraciones con formas infinitas se dieron en enunciados formados por más de una oración, estos han sido 67, es decir un 3,4% sobre el total de las oraciones. Por lo tanto, en los enunciados con más de una oración es donde con más frecuencia se ha expresado la oración con formas infinitas; sobre todo en infinitivo, huyendo con ello de la necesidad de organización temporal, personal, aspectual que exige la construcción de la oración completa. Esto ha ocurrido con frecuencia cuando se narra una serie de acciones que se suceden durante el día y que se suelen hacer diariamente como: " me levanto, me lavo, me peino, me visto, desayuno y me voy al cole///", donde el infinitivo es expresión de todas esas predicaciones: "levantarme, lavarme, pei narme, vestirme, desayunar, irme al cole///".

00006413

3.8.- Las repeticiones.-

No tiene nada que ver con las figuras comprendidas bajo la denominación de la "repeticón" (55). En nuestro corpus hay muchas repeticiones que responden, sobre todo, a una pobreza de vocabulario, o a una débil capacidad para organizar las oraciones. También la repeticón suele hacer las veces de comodín para indicar que el locutor no termina de hablar y está pensando lo que va a seguir diciendo. En muchos niños, la repeticón puede ser producto de su nerviosismo, reflejando también su inseguridad en la expresión, en especial, en lo que se refiere a encontrar rápidamente el nombre de lo que están pensando. En ocasiones arrastran sintagmas o palabras ante la dificultad que manifiestan buscando nerviosamente entre las preposiciones que exigen una acabada oración. A estas vacilaciones en la articulación de los sintagmas, dentro de la oración, se añade la dificultad que entraña el nuevo mundo de conexiones entre las oraciones para manifestar la coherencia del enunciado que, casi de repente, se les presenta a los niños de 5 años.

En muchas de sus repeticiones dan la sensación de naufragar ante la elección de palabras, pues, tienen que tener en cuenta simultáneamente restricciones de combinación semántica de unas palabras con otras, al mismo tiempo que deben considerar las delimitaciones sintácticas (imposible combinar verbo finito + verbo finito dentro del esquema entonacional de la oración) y las restricciones de la combinatoria sintagmática ( no se suele combinar "comer + voy a", "jugar + quería"...).

La atención simultánea que los hablantes deben prestar a estos tres re

00000414

gistros, cuando tienen que introducir una palabra en el esquema de la oración, dificulta la fluidez de su dicción en muchas ocasiones, por lo que se ven obligados a tomar algún respiro por medio de la repetición.

Según estas consideraciones, parece que la repetición puede ser un indicador de una mayor o menor facilidad para actualizar la estructura de la oración en la medida en que ésta se va haciendo más complicada por su extensión o aumento de relaciones entre el mayor número de elementos que la oración va teniendo. Parece lógico que a una mayor complejidad de la oración las dificultades aumenten y, correlativamente, también las repeticiones.

Al ir constatando las repeticiones, hemos tenido en cuenta qué unidades son las que se repiten con relación a los distintos niveles de construcción de que dispone la lengua. En efecto, pueden repetir desde una sílaba (ba...bandaja, em...empieza) hasta toda una oración (Después me levanto me levanto y voy a desayunar///).

El total de repeticiones existentes en el corpus es de 258. Como todas se han dado dentro de la estructura de la oración, aunque en diferentes niveles, podemos ver estas repeticiones con referencia al número total de oraciones. Según esto y suponiendo, como es lo normal, que cada repetición ocurre en una oración, tenemos que 258 oraciones se han exteriorizado con una repetición, lo que supone un 9,1% sobre el total de las oraciones del corpus (2833).

Estas 258 repeticiones se han distribuido, con relación a la edad, de la siguiente manera:

00000415

	4	5	6	7	8	T
	33	88	47	72	18	258
%	8	15	10,2	9,6	3	9,1

Parece normal que, cuando el esquema de la oración responde a la estructura más simple, como ocurre a los 4 años, el riesgo de inseguridad sea menor y, por lo tanto, el número de repeticiones también es pequeño (8%). En cambio, cuando la amplitud de la oración va adquiriendo más complejidad sintáctica, como a los 5, 6 y 7 años, entonces las dudas aumentan y con ellas las repeticiones. Estos años son los que mayor número de repeticiones hicieron: a los 5 años el máximo porcentaje con un 15% y a los 6 y 7 años por un igual (10,2% y 9,6% respectivamente). El dominio y seguridad mayor, en cuanto a fluidez de dicción, parece que ocurre con los niños de 8 años, donde el porcentaje de repeticiones es mínimo con un 3%.

Los niños han hecho el mayor número de repeticiones con la repetición de la palabra. De las 258 repeticiones, 160 fueron repetición de una palabra, es decir, un 62% sobre el total de repeticiones. A continuación la unidad lingüística que más han repetido ha sido el sintagma. Han repetido 74 sintagmas, lo que representa sobre el total de las 258 repeticiones un 28,7%. Después, en menor número, repitieron 21 oraciones y en tres ocasiones una sílaba.

00000416

Repeticiones.-

	Ors.	Sgs.	Pls.	Sils.
	21	74	160	3
%	8,1	29	62	1,7

Conviene señalar que en la repetición de la palabra las más de las veces lo que se ha repetido es una partícula o nexos (pues, y, porque, entonces, y entonces...), es decir, generalmente encabezadores de enunciados o de oraciones, cuya función parece ser la de servir como de reposo o soporte con el fin de buscar el nuevo tema sobre el que hablar o encontrar la envoltura de la nueva predicación que se piensa decir.

La frecuencia de este tipo de repeticiones ha sido bastante alta, exactamente se han repetido 102 encabezadores que supone un 39,5% sobre el total de las repeticiones ocurridas en el corpus. El resto de las repeticiones de las palabras se han repartido en dos grupos: 1).- El primero ha correspondido a repeticiones de partículas que por una parte tienen la función de determinar el nombre como "un, una, el, todos"... y, por otra parte, que encabezan el sintagma en función de complemento ligado y / o libre, como: "a, en, con, por, de, al etc..."

El total de repeticiones realizadas por estas partículas ha sido de 45 que viene a representar un 17,4% de las repeticiones habidas en el corpus.

2).- el segundo grupo con sólo 13 repeticiones (5%) se ha dado con pronombres como "me, esos, se...", generalmente en función de comple-

00000417

mento directo.

Con relación a la repetición de sintagmas, el que más se ha repetido dentro de la oración ha sido el verbo que ha ocurrido en 30 oraciones (11,6%). Le sigue el sintagma portador de la función de sujeto que se repitió en 22 oraciones (8,5% sobre el total de las repeticiones). Después, con menor frecuencia, lo hizo el sintagma en función de complemento directo con 12 repeticiones (4,7%) y, finalmente, el complemento ligado con 10 repeticiones (3,9%).

Parece, pues, cierto que refuerzan en especial, por medio de la repetición, las funciones más importantes dentro de la oración, ya que donde más veces se repitieron sintagmas ha sido en función predicativa y de sujeto. Ofrecemos a continuación los datos que reflejan, por separado, las repeticiones de las palabras y de los sintagmas con relación a la edad:

Repeticiones de palabras:

	4	5	6	7	8
	19	54	33	44	11
%	4,7	9,2	7,2	6	1,6

Repetición de Sintagmas:

	4	5	6	7	8
	10	28	10	19	7
%	2,4	5	2,2	3	1,1

según el n° de oraciones por cada año.



00000418

Tanto en las repeticiones de palabras como de sintagmas ocurre, con relación a la edad, el tipo de evolución ya indicado, cuando valoramos el total de repeticiones. Es decir, un aumento de repeticiones a los 5, 6 y 7 años, reflejado en el porcentaje con referencia al total de oraciones realizadas por cada año. A los 8 años ocurre una notable disminución en el número de repeticiones, tanto de palabras como de sintagmas.

00000419

### 3.9.-Autocorrección.-

A través de las consideraciones hechas con relación a los elementos ausentes de las oraciones incompletas, primero, y, después, según las repeticiones, nos hemos ido confirmando en la idea de que en el proceso de elaboración de la oración, los niños centran su interés en los constituyentes fundamentales de la oración más que en los elementos que aseguran su articulación. Esto ocurre, sobre todo, en el lenguaje de los niños de 4, 5 y 6 años.

En las oraciones incompletas vimos que los elementos más ausentes de la oración correspondían, en especial, a su constituyente marginal, como los complementos de tipo circunstancial, que, en su forma, siempre suelen ser preposicionales. Por el contrario, cuando se trata de las repeticiones, los constituyentes que con más frecuencia suelen repetir son los fundamentales de la oración como el verbo y el sujeto y, después, el complemento directo. Los circunstanciales se repiten con menor frecuencia. Tanto en una como en otra situación, los niños nos dan a entender que su conciencia lingüística es particularmente sensible en cuanto a asegurar los mecanismos fundamentales que les permita construir la oración, por una parte; y por otra, que su estatus lingüístico es suficiente ante la variedad de posibilidades (morfológicas y combinatorias) que a partir de los 5 años la propia maduración del sistema lingüístico les despierta y les exige. Esta madurez lingüística está determinada, en particular, por la interacción del dominio que ya tienen de las estructuras sintácticas fundamentales, por una parte, y de la apertura social que experimenta su conciencia, por otra. Si a esto se añade que esa su madurez lingüística los hace

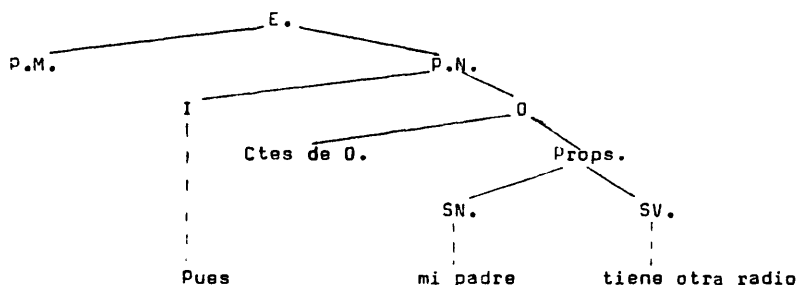
2.95

00000420

sensibles, por primera vez, a la solución normal que los mayores practican sobre la puesta en práctica de los principios lingüísticos fundamentales, entonces, no nos extrañará que en estas edades (5, 6 y 7 años) sean mayores sus dudas e inseguridades (56).

Se pueden encontrar en los 4 y 5 años oraciones donde la norma de la conjugación de los verbos irregulares no está bien aplicada ("Aquí he ponido el abrigo") o la norma combinatoria aún no se ha aprendido ("Me se ha roto la pistola"). Parece, pues, natural que los errores lingüísticos aumenten en los niños de 5 años con relación a los de 4 años, pero a costa de un mayor enriquecimiento morfológico y sintáctico en los esquemas de sus oraciones. Efectivamente, la oración de los niños de 7 y 8 años es mucho más compleja, en general, que la oración de los niños de 4, 5 y 6 años. Con esa misma complejidad aumentan también las posibilidades de un número mayor de errores. A este respecto veamos estas dos oraciones para compararlas, mejor enunciadas, ya que en el discurso no hay oraciones, sino enunciados.

E. 1.- Pues mi padre tiene otra radio/ (4-0)



Esta primera oración no ofrece complicación mayor, puesto que reproduce la estructura más operativa y más primaria de nuestro sistema lingüístico totalmente dominada ya por los niños de 4 años.

00000421

En cambio esta otra oración responde a una ordenación más completa por lo que las expectativas de error serán mayores.

2.-"....Y yo del principio, cuando el profesor dijo que los que quieran meterse en el fútbol/ que levanten la mano yo la levante no sabiendo..../ (niño de 7 años).

No es fácil encontrar una oración como esta en niños de 4, 5 y 6 años. Esta oración con tres complementos libres, dos al comienzo y uno al final de la oración requieren por parte del hablante una gran memoria lingüística como para que, a pesar de ocupar con ellas la mayor extensión, sin embargo, no le impidan realizar la proposición principal. Llama la atención cómo consigue articular nada menos que 4 oraciones a la oración principal según distintos niveles de incidencia subordinativa. Y también sabe utilizar procedimientos de redundancia que facilitan el resalte de la proposición fundamental, mediante la repetición, en distinto lugar, del sujeto principal "yo"...."yo" la levante/.

No es extraño que ante el proceso complicado en la expresión de esta oración, las posibilidades de error sean mayores que en la oración anterior. Por eso, ya tenemos un comienzo no muy frecuente en el lenguaje de los niños de 4, 5 y 6 años, como es el de incluir después del sujeto de la oración principal dos complementos libres con valor temporal (O → SN + (CL + CL) + SV). Complemento libre que, por otra parte, el hablante no formula adecuadamente al encabezar mal, según la norma, el sintagma portador de ese valor temporal, por medio de la preposición "del" (de + el), donde "del" debiera ser "al" (Y yo al principio) o "en un principio" (y yo en el primer día). Tal vez se deba esta

00000422

impropiedad más a una mayor atención prestada a la sintaxis general de la oración que a un desconocimiento de la morfología particular en este sintagma.

Y es tan largo el desarrollo de la oración y la atención dedicada a la articulación de las distintas proposiciones, que, llegado al final de la principal, no se siente ya con la atención lingüística suficiente como para coronar con éxito el último tramo de esta larga oración. Deja así en suspenso la formulación de la oración que expresa el último complemento ligado ("no sabiendo...") sin explicitar el complemento directo de su predicación. Complemento directo que sí queda presente en la memoria del hablante, pero este parece estar ya cansado por el trabajo que le exige el último requisito sintáctico y prefiere descansar escogiendo el esquema simple de la oración con el que formular el contenido de ese complemento directo no expresado y añade la siguiente oración:

-"...Yo me creía que el fútbol era una cosa mejor", en lugar de haber acabado la oración anterior con, por ejemplo..."no sabiendo que el fútbol no me gustaba"

A priori, la evolución de la oración de los niños deberá ir aumentando en extensión y, a la par que se da una primera fase con aumento de errores, estos a su vez retrocederán paulatinamente a partir de los 7 años.

Hemos podido ver en la segunda oración la mayor interacción que existe entre los procedimientos morfológicos y sintácticos, cuyos mecanismos de expresión son impensables con niños de 4, 5 y 6 años. Pero, a la par, los niños de 7 años, en particular, muestran una vacilación

00000423

e inseguridad en la articulación de las oraciones subordinadas, de tal forma que parece como si sus posibilidades de construcción lingüística hubiesen disminuído a primera vista. Bajo la misma impresión podemos llegar a pensar que no disponen de la capacidad de autocorrección suficientemente desarrollada como para impedir esa sensación de incertidumbre que proporciona la articulación de muchas de sus oraciones. Veamos si tales impresiones pueden confirmarse ante el análisis de sus oraciones.

Porque muy bien puede ocurrir que estos niños, excesivamente atentos por la práctica de una mayor pluralidad morfológica y una variedad sintáctica más compleja (inter-oracional), presten menos cuidado, por ejemplo, a las exigencias comunicativas del discurso o a las restricciones morfológico-sintácticas de los esquemas simples de la oración.

Bajo la luz que pueden arrojar estas reflexiones, abordamos a continuación las veces que los hablantes se han corregido mientras han construido cada una de sus oraciones...La capacidad autocorrectora actúa naturalmente cuando el hablante es consciente de sus equivocaciones. A su vez estas equivocaciones pueden tener distintas procedencias:

-1. Pueden hacer errores por no cumplir las exigencias del control comunicativo (reglas pragmáticas de la comunicación que permiten que el enunciado sea apropiado para conseguir comunicación, dentro de las exigencias que conlleva el propio proceso comunicativo).

-2. Sus equivocaciones pueden depender de la competencia que tienen con respecto a una ordenación semántica.

-3. Corrigen sus errores a base del saber morfológico-sintáctico que los niños tienen.

00000424

A continuación ofrecemos algún ejemplo de cada uno de estos controles, según la competencia que de ellos tienen los niños al actualizar sus correcciones.

1.-Autocorrección comunicativa.-

Por razones de situación enunciativa corrigen por ejemplo:

-Y voy...vengo al colegio (7-o-I-13).

donde, por ser consciente de su "hic et nunc" enunciativo, rompe la relación narrativa donde el hablante se encuentra en casa y "va al colegio" y corrige según las exigencias de su locución enmarcada en el colegio "vengo al colegio".

-¡Oye!...¡Oiga!

La corrección está marcada por la consciencia en el hablante del tipo de trato adecuado al receptor, en este caso una persona mayor que invalida su primera solución espontánea y de confianza y le obliga a adoptar otra solución de respeto y educación. (¡Oiga!) (4-o-III-22). Ante parecidas razones corrige un niño de 7 años, como puede verse en este otro ejemplo:

-No...no me da...no quiero hacer los deberes (7-o-IV)

-Algunas veces nos (pegamos)....discutimos (8-o-II-6)

Rechaza la primera solución (no me da la gana) por encontrarla, ante el receptor, persona mayor, no apropiada según normas de educación muy presentes en medios escolares y adopta la segunda (no quiero hacer los deberes), valorada como más aceptable en el cuadro comunicativo en que ahora se encuentra.

No han abundado este tipo de correcciones en nuestro corpus. En total sólo han aparecido 7 de estas correcciones, dos en los niños de 4

00000425

años y cuatro en los niños de 7 años, y una a los 8 años. El lenguaje de comunicación por otra parte está tan practicado por todos que difícilmente aparecen errores en este control de aceptabilidad comunicativa. En total han sido 7 correcciones realizadas según este control, lo que ha representado sobre el total de autocorrecciones (44) un 15%. Por otra parte, apenas ha representado nada con relación a la totalidad de oraciones habidas en el corpus ( un 0,2% exactamente).

## 2.-Autocorrección semántica.-

Muchas veces los niños han expresado su competencia lingüística al corregir sus oraciones bajo exigencias de un lenguaje que, según su saber, es más verdadero y más coherente, en especial con referencia a la reproducción del referente. Parece que el interés mayor que les mueve, cuando construyen oraciones, es el de la coherencia semántica y, en especial, en cuanto a la exacta reproducción del valor referencial de lo que dicen.

Sin embargo, en muchos casos, se hace difícil deslindar con claridad los motivos semánticos y sintácticos que los han movido a la hora de autocorregirse. Por ejemplo:

- "Y a dar la vuelta sobre...donde está la que va en medio"

¿ Es cuestión de duda morfológica con respecto al conocimiento del paradigma de las preposiciones locativas, o es exigencia semántica de una mayor precisión locativa?.

En estas autocorrecciones lo que sí se advierte es que parecen más conscientes a la repercusión que ejerce un cambio semántico sobre las formas sintácticas y morfológicas. Esto sobre todo ocurre a los 7 y 8 años. Así la expresión de un significado con un referente generaliza-



00000426

do, si desea particularizarlo, provoca entonces una determinación que le hace corregirse en muchas ocasiones. La corrección está motivada por la intención de precisar el referente ya expresado, pero de una manera más generalizada:

<u>General.</u>	<u>Particular.</u>
Montaba en barca.....	en canoa.
Después me doy (una vuelta).....	me voy a dar un paseo.
Y voy a un (bar).....	a una cafetería.
Me compra panta.....	dos pantalones y dos jerseys.
A veces.....	algunas veces.
Primero jue.....	no primero veo la TV.

Existen también correcciones que responden a la tensión contraria, de lo particular a lo general. En gran parte se debe a que en el término primero no se encuentra el léxico preciso y se recurre a la acción expresada de un modo generalizado.

<u>Particular.</u>	<u>General.</u>
Bajo al recreo, juego <u>a</u> .....	y <u>juego</u> .
Y <u>una</u> .. y <u>la que está</u> .....	bueno, <u>todas</u> .
Todos somos los amigos	
de <u>mi</u> clase.....	de <u>la</u> clase.

Respondiendo a esta misma exigencia de lo general a lo particular pero con otro procedimiento, se encuentra algún caso de repetición del verbo que expresa la acción general para, en la segunda vez, añadirle un complemento que particulariza la acción general del mismo verbo:

00000427

Jugar..... jugar con él.

Unos pajaritos que le llevaban cosas y  
conejos

que le ayuda..... que le .....que le sujetaban la cola

Es que hablaba.....es que nos grababan.

Con estos procedimientos consiguen precisar con mayor propiedad  
el significado del referente que expresan.

Por tener necesidad de reducir el contenido expresado en térmi-  
nos absolutos a un valor relativizado se han corregido en algunas o-  
casiones como éstas:

Absoluto

Relativizado.

A veces me voy a..... me suelo ir a la sierra.

Y siempre..... a veces nos metíamos en el hoyo.

Esto es..... esto debe ser, un...el mar.

Otras veces la corrección se debe a que no encuentran el léxico ade-  
cuado para expresar el referente y entonces cambian de esquema sin-  
táctico:

"Y estos tienen que meter por..(la portería)....tiene que meter gol."

Las autocorrecciones, motivadas por exigencias semánticas de vera-  
cidad y coherencia referencial, han sido las más numerosas y también  
han respondido a varias motivaciones, como ya quedan indicadas por  
aquellas que consideramos más claras para la ejemplarificación. En to-  
tal se han realizado 30 autocorrecciones que han respondido a la acti-  
vidad del control semántico; esto representa, sobre el total de las

00000428

autocorrecciones, un 68,2%. Si las relacionamos con el total de las oraciones existentes en el corpus su porcentaje es de 1,1%.

En general se puede decir que hemos observado una frecuente actividad autocorrectora sobre el contenido de las oraciones que han realizado los niños.

00000429

3.- Autocorrecciones sintáctico-morfológicas.-

En este dominio esperábamos mayor actividad autocorrectora al entender que, siendo el área de más inseguridad en el lenguaje de los niños, sobre todo en el espacio morfológico, lógicamente encontraríamos más casos de corrección. Sin embargo, no ha sido así. La explicación parece hallarse en la carencia de la capacidad autocorrectora, que no está lo suficientemente evolucionada, como para conocer las grandes posibilidades de este control sintáctico-morfológico en cuanto a poder proporcionar al hablante un pluriformismo con el que embalar un mismo contenido.

Precisamente son los niños de 5 años los que comienzan a descubrir esa variedad combinatoria y morfológica como procedimientos que sirven para precisar, según dimensiones semánticas diferentes, los contenidos generalizados, que ya venían expresándose normalmente bajo los esquemas más simples de las oraciones practicadas ya por los niños de 3 y 4 años.

Esta apertura que experimenta el estatus fundamental de la lengua a partir de los 5 años hacia una complejidad sintáctica y morfológica, está sobre todo, fundamentada, como ya se dijo, en la madurez lingüística y mental que los capacita para diferenciar con mayor conciencia lo general de lo particular, lo plural de los singular etc... (morfolo<sup>g</sup>ía). A su vez también comienzan a abrirse a las diferencias de los matices semánticos que la lengua suele establecer sobre los contenidos generales. Y que para ello dispone de todo un arsenal de posibilidades combinatorias del léxico (paradigmática), en el que comienzan a descubrir la diversidad de valencias sintácticas que cada

00000430

vocablo puede actualizar según los enganches que establezca con distintas partículas (sintagmática).

Además, también comienzan a ser conscientes de las soluciones normales que proporcionan los mecanismos lingüísticos de tipo sintáctico y morfológico con lo que se acentúa más la inseguridad que tienen los niños, sobre este control, a partir de los 5 años, al tener que ir rechazando como anormales, según el uso de los mayores (norma), algunas de las soluciones que vienen practicando.

Todo ello hace pensar que comienzan a aprender como un segundo sistema sintáctico-morfológico originándoles unas condiciones de construcción lingüística totalmente adversas a la práctica de la autocorrección, ya practicada a partir del control adquirido de las primeras y fundamentales ordenaciones sintáctico-morfológicas.

A estas reflexiones generales nos ha llevado la carencia de autocorrecciones existentes en el corpus y, además, el hecho observado, sobre todo en los niños de 4 años, que son los que permanecen más fiel al esquema oracional contenido en la pregunta del encuestador, hecho que consiste en limitarse, las más de las veces, a sólo enunciar la última parte de la pregunta que es la que proporciona el comentario. Con ello nos dan a entender la poca habilidad que tienen para liberarse del orden sintáctico sugerido, además de indicarnos que aún no pueden expresar ordenaciones distintas a las que vienen practicándose en el enunciado anterior al suyo.

Esta capacidad para independizarse del modelo sugerido por el encuestador comienza a aumentar desde los 5 años, haciéndose más consistente a los 7 y 8 años.

00000431

Veamos un ejemplo con los niños de 4 años, donde son ellos mismos los que repiten en distintos enunciados el mismo esquema oracional.

Texto II-4-o

- E.1.- ¿Por qué se mueva eso?  
1
- E.2.- Se mueve como la máquina de mi padre  
1
- E.2.- Pues mi padre tiene o..otra radio / y tiene para grabar.  
2 2
- E.4.- Y mi padre. (tiene para grabar)  
2
- E.5.- Y mi padre. ( " )  
2
- E.6.- Y un día grabamos nosotros una grande.  
3
- .7.- Y yo (3)
- .8.- Y mi padre (3)

Es fácil encontrar en el corpus de los niños de 4 años, esa constante articulación de enunciados a base de una misma ordenación oracional, (1,1. 2,2,2,2. 3,3,3.).

Otro ejemplo con el que el niño formula lo mismo que otro.

Texto II-4-o.

(¿Cuántos años tienes?)

E.1.- Cuatro.

E.e.- Yo estos.  
2

E.3.- Y yo estos.  
2

En contraste con este modelo repetitivo de los niños de 4 años vemos, con este otro ejemplo, cómo los niños de 6 años ya ofrecen más va-

00000432

riedad en cuanto a ordenaciones oracionales.

Texto I-6-o-

(¿Cuántos años tienes?)

E.1.- Cinco, pero voy a cumplir seis.  
1 2

E.2.- Natural, natural, ¡anda y yo!  
3 4

E.3.- ¡Oye, oye! / en este junio ya cumple los seis.  
5 6

Donde se ve que la misma pregunta ha ofrecido en estos niños los mismos enunciados (3) pero con seis ordenaciones sintácticas distintas, cuando a los 4 años sólo se ofrecen dos ordenaciones.

A los 7 y 8 años la reproducción del esquema indicado en la pregunta del encuestador tiene más variedad.

Texto III-7-o-

(¿Cuántos años tienes?)

E.1.- Yo tengo siete años.

E.2.- Y yo también.

La determinación del modelo sugerido por la pregunta ha sido total en los niños de 4 y 5 años y ha ido a menos desde los 6 años en adelante, donde muestran unas ordenaciones sintácticas más complejas y combinaciones más elaboradas.

Según todo lo expuesto, las autocorrecciones sintácticas, que indican la conciencia de control gramatical que sobre sus oraciones tienen los niños hasta los 8 años, serán muy pocas cuando se refiere a la última etapa de una sintaxis más trabajosa y una prolija morfología. Ya que, por otra parte, la expresión de un lenguaje profundo está

00000433

sobradamente asegurado mediante el registro sintáctico-morfológico primario, que posibilita la gramaticalidad fundamental o reglas bajo las cuales se manifiesta la pertinencia lingüística de un determinado sistema, practicadas ya desde los 3 años y medio, aproximadamente.

El total de las correcciones sintáctico-morfológicas ha sido 7, igual que las que se dieron en la aceptabilidad comunicativa, representando, por lo tanto, un 15,9% sobre el total de las autocorrecciones y un 0,2% sobre la totalidad de las oraciones del corpus.

Ejemplificamos algunas de ellas:

De aspecto morfológico.-

- ....esto debe ser un...el mar

Uso este segundo que responde más al normativo en esta situación.

- Y luego cuando fue el niño por ... a por el caballo.

En ambos casos el conflicto entre lo normal y a-normal se encuentran enfrentados, sin que el niño tenga aún criterio suficiente como para corregir con seguridad.

Por exigencias de concordancia se corrige en:

(¿Y tú cómo eres?)

Yo, pues bien....buena.

Yo...nosotros no hablamos.

Para expresar el correlato se corrige en:

Pues es que muchas veces juego con unas y luego con...

y otras veces con otras.

Por exigencias de la coordinación con lo que se viene diciendo anteriormente:

después le ...también leemos otra vez.

"



00000434

Por elección de esquema más simple para expresar la acción directamente, en vez de la predicación atributiva con nombre.

lo primero es....(la lectura)  
leemos.

Ofrecemos a continuación la totalidad de las autocorrecciones habidas en el corpus según los tres registros o controles indicados: el lenguaje de comunicación (aceptabilidad comunicativa); el lenguaje de referencia (veracidad y coherencia semántica); y el lenguaje consistente (gramaticalidad).

Veamos, según los datos generales, cómo se ha prodigado la actuación correctora según la edad, a pesar de la escasa presencia que en general tiene este fenómeno en el corpus.

Autocorrecciones.-

	4	5	6	7	8
	9	16	4	10	5
%	2,3	2,7	0,9	1,3	0,8

Como ya decíamos, la mayor complejidad sintáctica de las oraciones en los niños de 6, 7 y 8 años y la mayor presencia de numerosas formas morfológicas impiden reunir las condiciones que requiere una autocorrección. Esta se da más en los niños de 4 y 5 años, porque aún no han entrado de lleno en una variada construcción sintáctica y morfológica.

00000435

NOTAS

- (1) BENVENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale, Paris 1966, p.253.
- (2) DESCLÈS, J.P.: "Description de quelques opérations énonciatives", en Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Paris 1974, p. 223.
- (3) BENVENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale, II, Paris 1974.
- (4) AUSTIN, J.L. denomina performativos a los verbos con cuya enunciación señalan la acción que ellos expresan y que describen una cierta acción del hablante. Al pronunciarlos se está actualizando la acción que indican y por lo tanto, forman parte del propio proceso enunciativo por lo que se realizan en el mismo tiempo de enunciación. Se diferencian de los verbos constatativos o descriptivos y de los verbos de actitud.  
"On a qualifié de performatifs ceux des énoncés illocutionnaires qui signifient qu'on essaie d'imposer par la parole un certain comportement (ordre)". DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, p. 366.
- (5) Se suelen distinguir entre los verbos de acción locutiva los performativos (ordenar) y los verbos de actitud (jurar, prometer, desear). DUBOIS, J.: Op. cit. p. 57.
- (6) "On pourrait croire que la temporalité est un cadre inné de la pensée. Elle est produite en réalité dans et par l'énonciation. De l'énonciation procède l'instauration de la catégorie du présent, et de la catégorie du présent naît la catégorie du temps". BENVENISTE, E.: Op. cit., Paris 1974, p. 33.

00000436

- (7) Intencionadamente me opuse a la narración de cuentos al entender que su lenguaje quedaba mediatizado al relatarlos, bien por haberlos leído, bien por memorizarlos a partir de la narración de los padres, maestros o de los medios de comunicación social (radio, T.V., discos, etc.).
- (8) Como ya advertimos, no íbamos a estudiar de forma sistemática los constituyentes de enunciación, porque entendíamos que su investigación requiere serios análisis de tipo socio y psicolingüístico.
- (9) Como el presente, el perfecto pertenece al sistema lingüístico del discurso, ya que la referencia temporal del perfecto pertenece al momento del acontecimiento. BENVENISTE, E.: Op. cit., París 1974.
- (10) "Le réparaage du processus d'énonciation passe nécessairement par ce que J. Dubois a appelé (1967, VII) "la hiérarchie des marques" qui avec les notions de temps, d'aspect, de modalité, pose des problèmes complexes". ADAM, J.-M.: Linguistique et discours littéraire, Paris 1976, p. 303.
- (11) "Presente iterativo, habitual, de regularidad, descriptivo, durativo, gnómico, omnitemporal, histórico o narrativo, de mandato, presente futuro, presente pasado". LAZARO CARRETER, F.: Op. cit., Madrid 1971, pp. 332-333.
- (12) "La transición desde el inmenso ahora infantil que es el tiempo indiferenciado, hasta el tiempo medio del adulto, se produce antes hacia el pasado que hacia el futuro por lo menos en lo que se refiere a la conjugación". GILI GAYA, S.: Estudios de lenguaje infantil, Barcelona 1972, p. 104.
- (13) "Aunque parezca sorprendente, todo hace pensar que el uso del perfecto tiende a decrecer con la edad". GILI GAYA, S.: Op. cit., Barcelona 1972, p. 58.

00000437

- (14) "Las formas del futuro aparecen muy tarde y se consolidan con extremada lentitud en contraste con la relativa rapidez con que los niños empiezan a escalar sus experiencias y a distinguirlas del ahora". GILI GAYA, S.: Op. cit., p. 104.
- (15) "Las representaciones del futuro son inciertas, inseguras, de contornos borrosos por naturaleza... De aquí resulta que el futuro absoluto -que es tiempo imperfecto tiene mucho de abstracto". GILI GAYA, S.: Op. cit., p. 109.
- (16) "No es extraño que el futuro se exprese por el presente... Entre los niños el porvenir se enuncia por el presente" y más adelante "El más general (para el futuro) es el uso del presente con valor de futuro". GILI GAYA, S.: Op. cit., p. 110 y 112 respectivamente.
- (17) "Las locuciones verbales formadas por ir a, haber de, seguidos de infinitivos se usan normalmente en la lengua general con significado progresivo y orientado relativamente hacia el futuro". GILI GAYA, S.: Op. cit., p. 112.
- (18) Tenemos en cuenta el concepto que se expone sobre la categoría de la persona en DUBOIS, J.: Dictionnaire de linguistique, Paris 1973, pp. 363-369.
- (19) "Je signifie la personne qui énonce la présente instance de discours contenant je (...) La forme je n'a d'existence linguistique que dans l'acte de parole qui la profère. (...) Il y a donc, dans le procès d'énonciation, double instance conjugée: instance de je comme référent et instance de discours contenant je comme référé. Je est l'individu que énonce la présente instance de discours contenant l'instance linguistique je. Par conséquent, en introduisant la situation de l'allocution, on obtient une définition symétrique pour tu". BERWENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale, cap. V, Paris 1966.

00000438

- (20) "... il y a un objet qui joue un rôle fondamental: c'est la situation énonciative qui sert d'origine à toute énonciation et qui est créée par un énonciateur". DESCLES, J.P.: Op. cit., Paris 1974, p. 222.
- (21) Benveniste ha insistido sobre la distinción que se debe hacer entre las formas que remiten únicamente a los "individuos" (tomado en un sentido extensivo: personas, momentos o lugares y los "términos nominales" que remiten únicamente y sólo a los conceptos. BENVENISTE, É.: Problèmes de linguistique générale II, Paris 1974, p. 63.
- (22) "Un message émis par le destinataire doit être perçu adéquatement par le receveur. Tout message est codé par son émetteur et demande à être décodé par son destinataire. Plus le destinataire est proche du code utilisé par le destinataire, plus la quantité d'information est grande. Le message (M) et le code sous-jacent (C) sont tous deux des supports de communication linguistique, mais tous deux fonctionnent d'une manière dédoublée: l'un et l'autre peuvent toujours être traités soit comme objet d'emploi, soit comme objet de référence. C'est ainsi qu'un message peut renvoyer au code ou à un autre message, et que, d'un autre côté, la signification générale d'une unité du code peut impliquer un renvoi soit au code soit message. En conséquence, quatre types doubles doivent être distingués." JAKOBSON, R.: Essais de linguistique générale, "Embraveurs et autres structures doubles" cap. IX.
- (23) DESCLES, J.P.: Op. cit., Paris 1974, p. 221.
- (24) En este estudio no hemos contabilizado las oraciones cuya estructura superficial presenta únicamente una palabra para expresar el enunciado, o sea 60 enunciados.
- (25) Las preguntas pretendían conseguir información sobre lo que los niños hacen en el colegio, en casa, en vacaciones, fines de semana, fiestas, etc. De ahí que esta temática también acentúe al

00000439

predominio de la primera persona como sujeto del enunciado a la par que es también, a la vez, el enunciante.

- (26) BENVENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale, p. 229.
- (27) BENVENISTE, E.: Op. cit., p. 230.
- (28) Benveniste reúne cuatro rasgos distintivos para la tercera persona: 1. se puede combinar con cualquier referencia de objeto. 2. nunca es reflexiva de la instancia del discurso. 3. de tener un número bastante grande de variantes pronominales o demostrativos y 4. no es compatible con el paradigma de los términos referenciales tales como aquí, ahora, etc. Op. cit. pp. 256-257.
- (29) "A la deuxième personne tu est nécessairement désigné par je et ne peut être pensé hors d'une situation posée à partir de je, et, en même temps, je énonce quelque chose comme le prédicat de tu." BENVENISTE, E.: Problèmes de linguistique générale.
- (30) La segunda persona, tú, casi siempre acompañada de presente e imperativo se le puede considerar como la marca de una llamada al diálogo que se realiza también dentro de la organización enunciativa del propio locutor. El tú cuando aparece en forma explícita o implícita lo hace siempre ligado directamente al yo locutor, y por lo tanto existe en la misma enunciación. Según Benveniste tú sólo dura el tiempo en el que el yo se expresa; en el tiempo de enunciación el yo y el tú se encuentran conjuntados.
- (31) Las investigaciones de Piaget muestran que la colaboración con el pensamiento abstracto constituye un estadio en el niño posterior a la edad de 7 años. En esta edad de 7 a 8 años sitúa la aparición de un estado lógico y coherente en el niño. PIAGET, J.: Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel 1963, p. 207.
- (32) Son las oraciones que se han analizado para obtener el estado

00000440

del singular y el plural en el sujeto de la oración, es decir, a partir de 2276 oraciones revisadas.

- (33) GILI GAYA, S.: Estudios de lenguaje infantil, Barcelona 1972, p. 90.
- (34) Con relación a las formas próximas a la pasiva también ocurre en este corpus lo que dice Gili Gaya: "La pasiva refleja impersonal (...) se afirma en primer grado... Aparece ya normalizado el empleo de las oraciones reflexivas y recíprocas." GILI GAYA, S.: Estudios de lenguaje infantil, Barcelona 1972, p. 90.
- (35) "... Es manifiesta la preferencia por la construcción activa, como corresponde al genio del idioma general" GILI GAYA, S.: Op. cit., p. 90.
- (36) El sentido pasivo, como universal lingüístico que es, está formulado por todas las lenguas hasta ahora descritas, pero siempre desde una forma muy especial que cada lengua entiende. Por lo general se dan dos procedimientos: 1. Morfológico (creación de un morfema especial que sólo sirve de signo para expresar el sentido pasivo), por ejemplo el danés: Købe = compra, en pasivo Købes = se comprado. Este procedimiento implica menos dificultad que el otro procedimiento. 2. Sintáctico que altera la ordenación de las funciones de la oración, por ejemplo en español: El niño pega al perro, en pasivo, El perro es pegado por el niño.  
El uso de este segundo procedimiento implica mayor dificultad.
- (37) "Hemos de remontarnos a los mecanismos de inhibición nerviosa (retirar la mano y el brazo después de extenderlos en cierta dirección, etc.) para detectar los orígenes de esta transformación por inversión o negación." PIAGET, J.: "Le langage et la pensée" en Etudes de psychologie, Ginebra 1964, p. 112.
- (38) "Desde temprano los niños muestran la comprensión de morfemas re

00000441

presentados, en la abstracción de una gramática transformacional, por la negación (neg.), el imperativo y la interrogativa introducida por Wh, aunque no produzcan estructuras de superficie que actualicen estos morfemas." RICHELLE, Marc: La adquisición del lenguaje, Barcelona 1975, p. 77.

- (35) "Chaque énoncé, une fois posé, se transforme en thème, l'énoncé qui suit se présentant comme commentaire à propos de celui qui précède." DUCROT, G.: "Phrases simples et phrase complexes", en *Cp. cit.*, 1972-73, p. 45. Y en "Relations sémantiques entre phrases: "Chaque phrase prend appui sur l'une au moins des phrases précédentes de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède." En *Cp. cit.* p. 61.
- (40) En los dos casos (anáfora y catáfora), la proyección de los lazos referenciales que establecen la conexión es un factor de coordinación semántica, que constituye una relación trans-oracional privilegiada. Cf. DUCROT, G. et TIGEREAU, T.: Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris 1972, p. 353 sqq.
- (41) "Toutes les formes linguistiques qui ont le pouvoir de se rapporter avec concision à des mentions antérieures et éloignées." LONZI, L.: "Anaphore et récit", Communications, 16, 1970.
- (42) DUCROT, G.: Presupposés et sous-entendus, Langue Française, 5, 1969, pp 30-43.  
    Dir et ne pas dire, Paris 1972, p. 5 sqq.  
    "Syntaxe et sémantique", Dossiers pédagogiques de la RIT Français, 1973-74, p. 65-67.
- (43) "L'acte de prendre la parole n'est (...) ni un acte libre, ni un acte gratuit. Il n'est pas libre, en ce sens que certaines conditions doivent être remplies pour qu'on ait le droit de parler, et de parler de telle ou telle façon. Il n'est pas gratuit, en ce sens que toute parole doit se présenter comme motivée, comme répondant à certains besoins ou visant à certaines fins." DUCROT,



00000442

C.: Dir et ne pas dire, Paris 1972, p. 8.

"La langue comporte, à titre irréductible, tout un catalogue de rapports interhumains, toute une panoplie de rôles que le locuteur peut se choisir pour lui-même et imposer au destinataire." DUCROT, C., *ibid.* p. 4.

(44) DUCROT, C.: Dir et ne pas dire, p. 4.

(45) DUCROT, C.: Syntaxe et sémantique, 1973-74, p. 65.

(46) "L'implicite discursif est essentiellement constitué par les informations déductibles par l'auditeur." ADAM, J. H.: Linguistique et discours littéraire, Paris 1976, p. 201. Distingue varios tipos de "implicite": extra-discursif, discursif (1. de l'énoncé et 2. fondé sur l'énonciation), implicite de la présupposition ou "implicite linguistique".

(47) Mencionamos aquí el inventario que señala diferentes coordinantes y nexos entre oraciones: causales, de motivo, de diagnóstico (con "puesto que"), de especificación, de totalización, temporal, de comparación, etc. Cf. ISENBERG, H.: "La grammaire générative en pays de langue allemande", Langages, 26, 1972, pp 61-62

(48) Para Ducrot nexos entre las oraciones. Para nosotros también nexos, pero entre enunciados.

(49) KUCHER, F.: Le langage de l'enfant. (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Paris 1962).  
MICE, H. de las cifras de 1843 palabras relativas a 11 sujetos. Los STERN lo sitúan en 1609 palabras. Para información más detallada sobre este punto puede consultarse la obra de FRANCESCHI, G., p. 124.

(50) VELTEN.: The Growth of Phonemic and lexical Patterns, Language, 19, p. 230 sqq.

00000443

- (51) SOURDET, P.: La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris 1977, p. 119.
- (52) FRANCOIS, F.: en La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris 1977, p. 177.
- (53) Entendemos la morfología como el estudio de la variedad de significantes en oposición al léxico y a la sintaxis que estudian las diferentes pertinencias de los significantes, es decir, correlativas a las diferencias de significado.
- (54) Gili Gaya dice sobre el infinitivo que "la cifra de 29.535 es a primera vista algo desconcertante, porque haría pensar en una capacidad de abstracción que no es presumible en niños de escuelas primarias, si estos infinitivos expresasen la idea abstracta y pura de la acción verbal. El examen de las conversaciones originales de los niños revela, sin embargo, que en gran parte son infinitivos dependientes de un verbo modal (quiero escribir, puedo entrar, debo hablar, sé correr, etc.) o pertenecen a frases verbales como tengo que salir, vamos a jugar, etc. La frecuencia numérica del infinitivo no es distinta del uso general del idioma." GILI GAYA, S.: Op. cit. Barcelona 1972, p. 73.
- (55) Figuras retóricas como la redundancia, pleonismo, la tautología, epístrofe, el paralelismo y la propia repetición (epanalepsis, epanáfora).
- (56) Las dificultades que los niños muestran con las repeticiones y las autocorrecciones responden a la distinción que comienzan a percibir entre lo que los lingüistas llaman sistema y norma (Coseriu, E. 1957). La norma es todo aquello que produce la lengua y que no es necesariamente funcional, pero que la tradición ha fijado. El sistema comprende el conjunto de estructuras que permiten la creación lingüística. En estos años de 4 y 5 en especial hay casos en que existe un desacuerdo con la norma, pero que, sin embargo, se acomodan a las exigencias del sistema.

00000444

La correlación entre estructuras de oraciones y errores han sido estudiados por Davis (1939): "Accuracy versus error as a criterion in children's speech", Psychologia y educ. 1939, 30, pp. 365- 371. No considera la falta de errores si no se tiene en cuenta las estructuras de las oraciones donde pueda haberlos. En términos generales encuentra que los errores disminuyen a medida que aumenta la edad, tanto en su valor absoluto como en relación con el número de palabras utilizadas por oración.

Cayo Liébana Macho

TP  
1982  
205-II



\* 5 3 0 9 8 5 9 8 7 X \*  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

x-33-227-612-5

APORTACION AL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL EN MADRID

TOMO II

Departamento de Filología Románica  
Facultad de Filología  
Universidad Complutense de Madrid  
1982



ARCEIVO

**Colección Tesis Doctorales. Nº 205/82**

© Cayo Liébana Macho  
Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía  
Noviciado, 3 Madrid-8  
Madrid, 1982  
Xerox 9200 XB 480  
Depósito Legal: M-31615-1982

00000445

#### 4.- SINTAXIS TEXTUAL

##### 4.1.- Introducción.

El propósito de nuestra tesis ha sido describir el corpus que se ha recogido del lenguaje infantil, sobre todo, desde el punto de vista sintáctico con el fin de ver la posible evolución que se da entre las diferentes formas en que están contruidos los textos de los niños de cuatro a ocho años.

Hecha esta precisión, queremos expresar el concepto que tiene la sintaxis para nosotros, dentro de la lingüística, en la medida en que servirá de foco para polarizar y, a la vez, proyectar todas las líneas bajo las cuales realizamos la descripción y el análisis del corpus.

Partimos del hecho, generalmente admitido, que el estudio del lenguaje debe ser integrado en la teoría de la competencia comunicativa. Todas nuestras reflexiones sobre cualquier aspecto de la lengua vienen en última instancia a encontrar su explicación final dentro de este cuadro teórico.

La lengua, como producto concreto de esa capacidad de hacer lenguaje que tiene el ser humano, es un sistema que se ha hecho y se utiliza para comunicar. Por lo tanto, la forma de su hechura y uso estará siempre del todo conformada a las exigencias de la comunicación, dentro de la sociedad o sociedades que lo hablan. La teoría de la comunicación determinará:

- 1.- La capacidad que tiene el hombre de hacer lenguajes.
- 2.- La manera en que está hecha y se usa cada lengua en particular (sistema).
- 3.- La manera de habla propia del hombre en general, dentro de una sociedad lingüística (norma).

00000446

4.- La manera concreta de hablar un idiolecto la lengua.

A partir de este supuesto, describimos el conjunto de actos de habla oral propios del discurso realizado por los niños, en una situación escolar y en Madrid. Esta descripción sólo se hace bajo el aspecto sintáctico y no describimos el constituyente semántico, pragmático ni fonológico, aun que se hayan tenido en cuenta, a veces, a la hora de segmentar el corpus en el nivel del texto (nivel I).

Partimos de la zona empírica de la lengua, el material recogido, con el fin de poder observar en los actos concretos del lenguaje hasta qué punto los locutores han aprehendido las constantes del sistema lingüístico español en su realización normativa, estableciendo así la relación de dependencia entre los conceptos langue y parole. Esta relación se da en el enunciado y no en la oración.

Pretendemos, pues, operar según el proceso que parte de los diversos fenómenos del discurso concreto (los 50 textos) y nos lleva por inducción hasta esas constantes, que son funcionalmente pertinentes dentro del sistema de la lengua española y que se actualizan según la normativa de los hablantes de esta lengua (apartado 3).

Sin embargo, queremos hacer constar que una descripción completa de la lengua en todos sus constituyentes o en cualquiera de ellos en particular (el sintáctico en nuestro caso), exige la introducción de factores ligados a la situación de comunicación, porque en el corpus no se encuentran oraciones aisladas o estructuras proposicionales subyacentes, sino actos lingüísticos para comunicar.

Estos factores, ligados a la situación con la que necesariamente cuentan los hablantes al hacer sus enunciados, son los que en definitiva impi-

00000447

den que las oraciones sean ambiguas e inadecuadas para ellos. De ahí la necesidad de que los hablantes no sólo deban conocer las reglas de un sistema lingüístico en particular, sino también poseer la competencia del habla (apartado 3 y 4). El hecho de que uno sea locutor y/o receptor en el uso de una lengua, repercute sobre la manera de utilizar las estructuras y ordenaciones lingüísticas en función de sus objetivos y de sus papeles en sus actos comunicativos. El contenido proposicional del enunciado puede ser el mismo para ambos interlocutores, lo que cambia es el modo de efectuar esa proposición o proposiciones al afirmarlo, negarlo o preguntarlo, etc. Estas distintas posturas obligan al individuo a tener conocimiento de la competencia enunciativa o del habla.

Donde más necesaria se hace la presencia del constituyente pragmático es precisamente en el momento en que el hablante actualiza su competencia de la lengua para realizar su acto lingüístico, al exigirle que tenga en cuenta cuáles son las condiciones interlocutivas bajo las cuáles su acto lingüístico será válido (identidad referencial según el oyente y la situación contextual de espacio y tiempo y relación interlocutiva), con buena formación sintáctica y adecuada a unas exigencias pragmáticas que determinan los propios interlocutores. La existencia de las relaciones espaciotemporales bien determinadas entre locutor y oyente, es otra condición necesaria para que un acto lingüístico (un enunciado) esté bien hecho. Y estas relaciones sólo se pueden tener en cuenta en el momento de la enunciación, es decir, cuando se actualiza el saber de la competencia del habla de la que forman parte esas relaciones.

Una oración en español puede estar bien formada, según las reglas de su modelo gramatical y, sin embargo, no se puede garantizar que sea siempre aceptable en cada uno de los actos donde aparezca. El problema de la



00000448

"gramaticalidad" y "aceptabilidad" no puede solucionarse totalmente con sólo pensar en articular, más o menos unívocamente, con transformaciones o sin transformaciones el concepto de "langue" y "parole" (como contraste que refleja la validez del habla por su adecuación al espejo de la lengua), o "competence" y "performance" (donde la actuación obtiene su validez lingüística en la medida en que, por medio de transformaciones, y de manera regresiva encuentra su pertenencia directa a la matriz de la competencia).

Estas consideraciones, que acabamos de realizar, nos obligan a recalcar que el concepto chomskiano de "competencia" debe ampliarse de tal forma que comprenda la teoría de las condiciones de enunciados o actos individuales de habla (puntos 3 y 4). Y por lo tanto, que tendremos en cuenta la existencia de esta competencia de los actos del habla o discurso, al realizar la descripción del corpus en su aspecto sintáctico, puesto que nuestro dominio de descripción se sitúa en el enunciado como unidad del discurso y no en la oración.

Una consideración total del proceso sintáctico comprenderá las tres fases que pueden señalarse dentro de la unidad del proceso comunicativo que se establece por medio de la lengua, cuando éste se actualiza en un texto lingüístico:

I.- La descripción de los elementos sintácticos que constituyen la facultad general del lenguaje.

II.-La descripción de los elementos sintácticos que constituyen el sistema lingüístico español ("langue").

III.-La descripción de los elementos sintácticos que constituyen la competencia del discurso: 1.- Universal o acto locutivo del hombre.

00000449

2.- Particular o acto locutivo del individuo,  
que habla la lengua española (idiolecto).

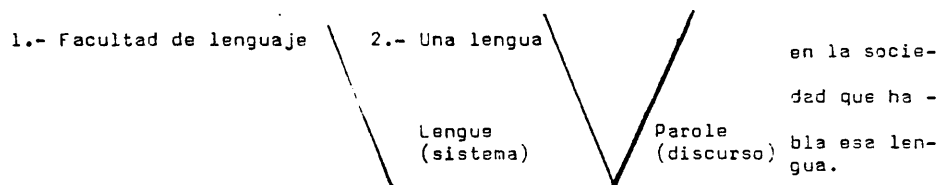
Para encontrar la situación de estas tres fases del proceso lingüístico, dentro del objeto de la ciencia lingüística, partimos de los esquemas que sobre el mismo han dado Saussure, F. , Chomsky, N. y Coseriu, E.

Saussure considera la reflexión lingüística sobre dos aspectos:

1.- Como facultad del lenguaje (filosofía del lenguaje).

2.- Como la reflexión objetivada de una lengua en la que se advierte dos realidades en la existencia del objeto: "langue" y "parole".

Expresado en esquema:



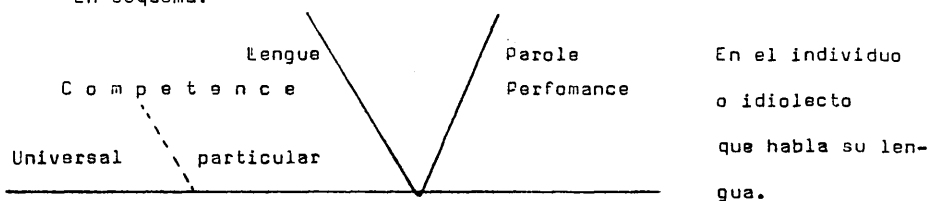
Chomsky incluye aspectos de la facultad del lenguaje en su concepto de competencia, diferenciándose con ellos del concepto de "langue" en Saussure. Estos aspectos son los universales propios del constituyente sintáctico y fonológico en su primera época, después su escuela incluirá los universales semánticos.

Interioriza en el individuo el concepto de lengua de Saussure, de tal forma que el hablante con el sistema de la lengua en su mente tiene capacidad para realizar juicios de gramaticalidad sobre cuantas oraciones realice y oiga. "On distingue une compétence universelle, formée de règles innées qui soutiennent les grammaires de toutes les langues, et une compétence particulière, formée des règles spécifiques d'une langue, apprises

00000450

grâce à l'environnement linguistique" (Dubois, J.: Dictionnaire de linguistique, cuando habla sobre "competence").

En esquema:



Coseriu señala dos zonas dentro del concepto de "lengue" y de "parole" respectivamente. En la "lengue" diferencia tipos y reglas. Los tipos indican los lugares comunes en la manera de confeccionarse un grupo de lenguas y que viene a ser como su propio concepto de norma trasladado a la facultad del lenguaje. Los universales lingüísticos pueden actualizarse según varios tipos de lenguas (Germánicas, Románicas, etc.). Supone situarse en un grado de abstracción intermedio entre los universales lingüísticos, por una parte, y la realización de esos universales en el sistema de una lengua concreta, por otra.

Las reglas ocupan todo el dominio que corresponde al concepto de "lengue" en Saussure.

En el habla también señala una distinción entre la realización normativa y la realización del idiolecto que puede corresponder al modelo normativo o bien ofrecer otra actualización diferente.

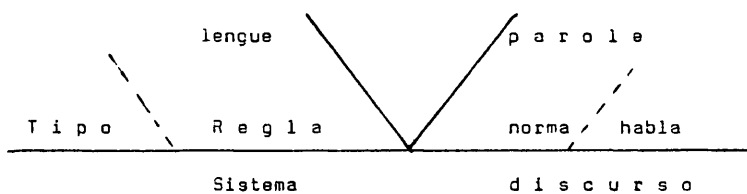
Ya que el concepto de norma opera en el individuo como modelo de referencia para la actualización de sus expresiones lingüísticas, podemos

decir que se comporta de la misma manera que lo hacen las reglas del sistema. Así pues, la zona asignada a la norma viene a ocupar un lugar intermedio entre "lengue" y "parole" y supone un grado de abstracción por medio

00000451

del cual se generaliza como modelo aquella realización lingüística que practica la mayoría.

Su esquema sería:



Adoptamos ese doble aspecto que añade Chomsky al modelo de Saussure. Tenemos en cuenta la aportación de Coseriu, sobre todo en el aspecto de la norma. Nos guiamos de la consideración de que la teoría del lenguaje humano se enmarca dentro de la comunicación. Y por fin, resaltamos el hecho de que el hablante dispone de un conocimiento propio sobre las regularidades que siempre tiene que tener en cuenta cuando construye oraciones para su enunciación. Hace las oraciones bajo la regulación del sistema de la lengua. Y estas oraciones se determinan en el momento de su enunciación bajo la regulación de la competencia performativa o del habla.

En esquema quedaría así configurado el proceso total sobre el estudio del lenguaje y que nos guiará en la descripción del constituyente sintáctico para intentar comprender mejor la evolución del sistema de la lengua en el niño, desde los 4 a los 8 años en su proceso total.

00000452

S I S T E M A

DISCURSO

I	II	III	IV
Facultad de lenguaje	Sistema de la lengua	Competencia del habla	Descripción del habla
Sintaxis			
Semántica			
Fonología			
Pragmática			

#### 4.1.1.- La facultad del lenguaje (I).

El ser humano posee al nacer la capacidad de adquirir un lenguaje. Esta característica se da en todos los individuos de cualquier cultura, sociedad y civilización. Las investigaciones etnológicas lo prueban: no se ha encontrado todavía ningún grupo humano sin lengua.

La capacidad que tiene el niño para aprender cualquier sistema de lengua parece que depende de la organización inicial que ofrece el cerebro, permitiéndole adquirir las reglas y los mecanismos de una gramática. Este dispositivo parece pertenecer a la interioridad de la propia estructura del cerebro en el niño. Naturalmente este dispositivo innato sólo

00000453

se actualiza y se desarrolla al tratar y organizar lo que oye de la lengua hablada en su comunidad.

Esa ordenación del cerebro del niño y esas primeras tensiones para organizar la lengua que su nacimiento le ha impuesto, las tienen todos los niños del mundo, constituyendo con ellas los universales del lenguaje (la facultad de lenguaje). Con ellas, el niño, al nacer, tiene la posibilidad de asimilar cualquier sistema lingüístico.

En cuanto al período en el que sólo se puede percibir los resultados de la actuación de los universales en el niño, Gregoire (1937) dice que durante los primeros meses (1 y 2), los sonidos emitidos por sus dos hijos no podían ser imitados por su madre. Numerosos niños europeos, a los dos o tres meses, producen "clicks" e inspiraciones que no se pueden sentir como pertenecientes a ningún sistema lingüístico en particular y que, a su vez, pueden registrarse iguales en lenguas amerindias o africanas.

En esta fase, durante los primeros meses, puede observarse la actividad, en su pureza, del dispositivo innato en el niño que con intentos y ensayos iniciales depierta ya con una conformación, común a todos los niños, para pronto (a los 2 - 3 meses) ofrecer resultados que implican una primera impregnación con el sistema lingüístico de sus padres, al emitir ya sonidos "balbuceos" (1) con las entonaciones oracionales y acentuaciones propias de esa lengua que lo envuelve.

En 1962 R. Weir ha podido mostrar con grabaciones de niños de seis meses que los "balbuceos" chinos producen ya variaciones tonales que no se encuentran presentes en niños americanos o europeos de la misma edad (2). Lo que quiere decir que los universales lingüísticos, el dispositivo innato del niño comienza hacia los 3 ó 4 meses a orientar su actividad hacia las primeras grandes diferencias de la lengua materna, reflejadas en la ento-

00000454

nación enunciativa. A esta edad comienza el dispositivo innato del niño a conformarse, a desarrollarse bajo la forma del sistema lingüístico materno. La actividad de este motor, común a todos los niños, seguirá trabajando durante los primeros meses y años hasta conseguir asimilar lo más sustantivo del sistema lingüístico de su comunidad, hacia el final de los 3 años. Los resultados de este trabajo, realizados por el mismo dispositivo innato en el niño, se pueden valorar bajo dos órdenes:

1.- Cómo va cristalizando, en su capacidad lingüística, las diferencias específicas de su lengua, y por lo tanto, alejándose de esa fase inicial y común de los universales lingüísticos. El resultado parece obvio: obtiene las diferencias que el sistema de la lengua que aprende ofrece al compararse con cada uno de todos los demás sistemas de lenguas que se han dado en la especie humana.

La ordenación de ese dispositivo común al hombre, bajo su propia regulación, ha creado inicialmente y recreado, cuando aprende su lengua, los distintos sistemas lingüísticos. Por eso, estos tendrán mucho en común, y por lo tanto se podrá:

2.- Valorar la presencia de los universales lingüísticos en cada sistema particular de una lengua. Por otra parte, su forma de actuar será más visible en los primeros años, cuando aprende las reglas más básicas del sistema de su lengua, al ofrecer éstas semejanzas casi totales con la ordenación que ofrecen los universales.

Esta es la razón por la que el orden de adquisiciones, que va realizando el individuo a partir del sistema lingüístico de su comunidad, es muy parecido, cualquiera que sea la lengua materna. En cuestas de distintos países han demostrado que las grandes etapas de la adquisición del lenguaje son las mismas para todos los niños.

00000455

El examen de las lenguas y de cada una en particular nos deberá, pues, ofrecer esos caracteres comunes, que son resultado de una misma forma de hacer, expresados en los universales lingüísticos. Estos son el fruto del ejercicio de la facultad de lenguaje, que todo individuo tiene al nacer. Su estudio e investigación corresponde a la facultad de lenguaje (fase I en nuestro esquema). Para encontrarnos directamente con esos universales a partir del análisis de una lengua, es preciso realizar tres grados de generalización o niveles de abstracción desde los datos empíricos de sus enunciados.

En el constituyente sinfáctico, esta primera fase nos proporciona el inventario de las categorías universales sintácticas.

Como categoría sintáctica del todo caracterizada en las lenguas, tenemos el hecho de que la gramática de todas las lenguas dispone de fonemas y monemas con reglas para relacionar estas unidades en un plano morfológico y fonológico. El hecho de que todas las lenguas mínimamente descritas se valgan de estos tres niveles de la gramática (sintaxis, morfología y fonología) nos hace concluir que puede muy bien ser un elemento propio de la facultad de lenguaje (fase I). Por ello, si se acepta como verificada esta hipótesis, podemos ya disponer de tres universales formales que se pueden considerar pertinentes para la descripción del componente sinfáctico de la facultad de lenguaje: sintaxis, morfología y fonología.

Todos somos conscientes de que el hombre para expresar lingüísticamente cualquier objeto o representación necesita disponer de un inventario finito de elementos lingüísticos básicos y de unas reglas para combinar esos elementos. Se considera los rasgos distintivos de los fonemas como elementos mínimos para construir los fonemas, por medio de la combinación -sintaxis-, distribución de rasgos en un haz fonemático. Como base del segundo nivel,



00000450

los monemas, que mediante la sintaxis formarán , uniendo monemas, la palabra, y uniendo palabras la oración, donde se cierra la función de la sintaxis como conjunto de reglas que regula el nivel de la fonología y la morfología.

A los constituyentes formales (morfológico y fonológico) de la facultad de lenguaje nos parece que hay que añadir otro, el enunciativo, donde también, como en los otros, se da la sintaxis. Constituye esa disposición que debe tener todo individuo como facultad de lenguaje, de que él es locutor en la medida en que necesariamente advierte que hay un tú, oyente, determinante inicial de la misma necesidad de que exista el lenguaje, y punto final de su enunciación como término, al actualizar su enunciado.

Los elementos básicos de este tercer plano son las oraciones, que bajo la regulación de la sintaxis propia de este nivel, las unirá al proceso enunciativo, teniendo en cuenta reglas para saber: cuándo hacer su enunciado (por ejemplo siempre que haya un tú, sea real o ficticio (monólogo) y cómo hacer su enunciado según sus necesidades (pragmática): preguntar, pedir, negar, dudar, mandar, etc.

La formulación de las oraciones en la enunciación se hace bajo una regulación que, a nuestro parecer, tienen todas las lenguas y consiste en ese saber la ordenación propia de la locución, necesaria para que se actualice la comunicación (yo, tú y algo sobre lo que comunicarse). La forma de relacionar estos elementos como para actualizarlos en un cuadro comunicativo donde la lengua se haga presente, pertenece a la facultad de lenguaje y es un universal sintáctico, que se formulará según las distribuciones propias de cada sistema lingüístico (3) y (4).

00000457

4.1.2.- El sistema de una lengua en particular.

Entendemos por sistema las regularidades que permiten considerarlo como caracterización de la lengua que utiliza una sociedad para realizar las necesidades de comunicación, durante un determinado período de tiempo.

Como ya queda dicho, el niño comienza pronto a apoderarse del sistema de la lengua que emplea su comunidad. Con la disposición de su facultad de lenguaje para detectar en su ambiente cuanto desarrolle la matriz de sus universales sintácticos, el niño comienza durante los 5 y 6 meses a situarse sobre las grandes líneas del sistema de la lengua que lo rodea. En función de su propio sistema comienza a asimilar y reorganizar las experiencias que su contorno le proporciona: la entonación lingüística que le llega, el acento, los tonos, el período de entonación proposicional con su comienzo y final, la velocidad, etc. Los universales sintácticos van haciéndose de un modo instintivo a la forma propia del nivel fonológico y morfológico de la lengua de sus padres (5).

El niño no va a aprender una serie de oraciones, sino el conjunto de fonemas, la adicción de los procedimientos gramaticales y el modo de organización sintáctica de la lengua que se practica en el contorno humano con el que el niño se comunica. Aprende reglas y abstracciones para distinguir los fonemas y morfemas y las reglas para combinarlos, propias del sistema de la lengua de sus mayores.

En definitiva, el niño orienta su capacidad de lenguaje para actualizarla según las reglas que rigen el sistema de la lengua que lo rodea. En general, el niño adquiere el sistema de la lengua aprendiendo a manejar principios y reglas en vez de palabras aisladas y oraciones sueltas.

En el plano fonológico comienza a distinguir entre un número limitado de sonidos que le llegan, hacia el que tiene que ir reduciendo los muchos

00000458

que él produce mediante múltiples ensayos e intentos de aproximación a los sonidos de los adultos.

En el plano sintáctico va a tener que distinguir, dentro del sistema, entre un número mucho más elevado de elementos (morfemas y reglas de distribución), pero todavía limitado. Por eso adquieren tan rápidamente el sistema de la lengua, porque los principios de construcción y las reglas para el empleo de esos principios pueden utilizarse en muchos casos. Puede decirse que la adquisición de estas reglas en el plano fonológico, sintáctico y semántico ya las tienen a los 3 y 4 años.

Lo que poco a poco va aprendiendo el niño es qué restricciones se dan para el empleo de las reglas que ya ha adquirido y dónde tiene que utilizar una regla que modifica lo que ha aprendido. Esto es, aprende a adaptar y adecuar los principios generales de las reglas a la actualización de la norma, que practican sus mayores.

Todos los datos e investigaciones demuestran que la evolución lingüística del niño se acerca a una complejidad cada vez mayor sobre dos líneas generales:

1.- Una diferenciación creciente y ascendente en cuanto a entender y utilizar las formas lingüísticas del sistema de la lengua en el que se actualiza su facultad de lenguaje, desde las más simples hasta las más complejas, desde los más necesarios, pasando por lo normativo, hasta lo menos pertinente y más singularizado del idiolecto.

2.- Una integración ascendente de las partes en unidades cada vez más grandes (por ejemplo mayor número de palabras por oración, mayor número de subordinaciones por oración completa, etc.).

Nuestro trabajo pretenderá analizar el corpus bajo la apreciación de estas dos líneas generales.

00000459

4.1.3.- La competencia del habla.

Proporciona el inventario de las condiciones del discurso (texto, enunciado). El paso del sistema (fase II) a la competencia del habla (fase III), se caracteriza por un conjunto de posibilidades de elección y de restricciones. Todas las posibilidades del sistema no pueden ser realizadas por un locutor, y por otra parte, usando las estructuras sintácticas más simples, se puede conseguir, sin embargo, buenas comunicaciones, apoyándose lo más posible en los detalles de la situación.

Estos procesos de selección, necesarios para describir el paso de la competencia del sistema de una lengua a la competencia del habla, están muy determinados por las condiciones pragmáticas de los interlocutores y del contexto social.

En el aspecto sintáctico habrá que considerar varios fenómenos en esta tercera fase del esquema:

Tipos y número de inserciones de oraciones posibles en ciertas estructuras oracionales, nominalizaciones, por ejemplo, y en qué medida las repiten.

La coherencia sintáctica entre los diferentes constituyentes del enunciado, secuencia y oración.

Oraciones interrumpidas, discontinuas.

Repeticiones de fragmentos de oraciones.

Elipsis.

Fenómenos todos ellos que nos pueden decir sobre las deficiencias generales de la competencia del habla en un locutor o sus desequilibrios e inseguridades en el uso de las reglas gramaticales, cuando se trata de atar las a una situación enunciativa. Sin el conocimiento de esta competencia del habla, el individuo no podrá, con sólo el cumplimiento de las reglas del

00000460

sistema, realizar enunciados válidos para comunicarse con los receptores en situaciones concretas de locución. No basta, pues, que realice oraciones bien hechas según la gramática propia de la lengua que habla, además tendrá que hacerlas aceptables en el momento de enunciar sus oraciones. Esta capacidad que tiene el hablante de realizar oraciones que sean aceptables para sus interlocutores es la que motiva que su competencia lingüística no sólo comprenda las reglas del sistema (fase II), sino que, además, requiera las reglas propias para actualizar bien esas oraciones, es decir, tener la competencia del habla (fase III).

El individuo desarrolla su capacidad de lenguaje (fase I), apoderándose del sistema de la lengua de su comunidad (fase II) para comunicarse en situaciones concretas (fase III).

Lo más importante en el conocimiento de la existencia de un sistema, y máxime cuando este es mediador como el de la lengua, es comprenderlo, sobre todo, cuando consigue su finalidad última: comunicar. Por lo tanto, la competencia del hablante no será oracional, sino textual. Su capacidad no será únicamente la de reconocer como gramaticales los enunciados en cuanto entidades sintácticas bien o mal compuestas gramaticalmente, sino en cuanto que son partes interconexiónadas de un discurso coherente, el texto, o distintos momentos de un mismo proceso comunicativo.

De modo que la gramática de una lengua debe también proporcionar una representación de la estructura abstracta que soporta la organización total del texto. La exigencia de que el individuo habla con enunciados y no con oraciones es la que nos obliga a considerar que organiza su discurso a partir de una competencia de la "performance" o del habla (fase III) y no sólo a partir del sistema (fase II). En este sentido la competencia del habla viene a ser una expansión de la competencia del sistema (competencia

00000461

en Chomsky).

Por todo ello, nosotros realizamos el análisis sintáctico del corpus a partir del texto como una unidad coherente obtenida por las relaciones sintácticas, semánticas y suprasegmentales que unen la totalidad de los enunciados que lo componen. La unidad de un proceso comunicativo, cuando se utiliza el código lingüístico, se cristaliza en un texto, donde las partes de que está hecho permanecen relacionadas en un todo coherente. El texto, como resultado que es de esa unidad del proceso comunicativo, será la unidad de comunicación donde estén presentes todos los elementos esenciales para que se de tal proceso (locutor, receptor, situación contextual, relación interlocutiva). La unidad constitutiva del texto es el enunciado, que es el resultado de una enunciación, donde las relaciones sintácticas, semánticas y suprasegmentales unirán también las partes de que consta el enunciado, o sea, las secuencias y las oraciones completas.

Desde nuestro punto de vista, pues, para obtener una descripción completa del lenguaje hablado en el aspecto sintáctico, el análisis deberá comprender:

1.- Las unidades que pueden ser consideradas como universales lingüísticos: texto y enunciado (competencia del habla, fase III);  
oración, sintagma (competencia del sistema, fase II);  
varias clases de equivocaciones o autocorrecciones en el nivel de oración: anacolutos, correcciones sintácticas, repeticiones, etc.  
(competencia del habla, fase III).

2.- Este análisis sintáctico lo podemos dividir según tres pasos o niveles:

1.- Considerar las relaciones entre los distintos enunciados, dentro del discurso hablado. Intentaremos observar cómo se combinan entre

00000462

sí para formar un texto coherente. Trataremos de ver por medio de qué recursos, arreglos y estrategias explícitas o implícitas consiguen esa coherencia entre las partes que constituyen la totalidad del texto y de las oraciones que forman el enunciado. En este nivel nos proponemos como finalidad del análisis:

Aclarar la capacidad de los hablantes para exponer con coherencia.

Observar su capacidad para expresar una visión de conjunto y planear una conexión amplia de ideas.

Este primer apartado lo tratamos en la sintaxis o narrativa del texto, plano de la comunicación donde operamos con dos unidades básicas: el texto y el enunciado.

Otra parte de este primer nivel lo ocupará la sintaxis del enunciado, donde se estudia los distintos tipos de figuras sintácticas completas, los llamados periodos y secuencias. Ambas partes de este primer nivel son resultado de la competencia del habla (fase III).

II.- La sintaxis de la oración, que ocupará la parte final de nuestro trabajo, donde se habla de los rasgos del lenguaje infantil, al describirse la actuación del lenguaje de los niños como fruto de su competencia del sistema (fase II).

III.- La sintaxis de la palabra, morfología, que apenas consideramos en nuestro trabajo.

00000463

#### 4.2.- Sintaxis textual.

En la sintaxis a nivel de texto trataremos de sus aspectos verbales constituidos por todos los elementos lingüísticos de oraciones que lo componen, pero refiriéndose exclusivamente a las relaciones que establecen entre sí las unidades textuales: oraciones completas que son enunciados, grupo de oraciones que constituyen secuencias y párrafos, grupo de enunciados que constituyen partes textuales y partes textuales que se relacionan para ofrecernos la unidad del texto.

Como puede deducirse del párrafo anterior la sintaxis implica el concepto de significante, puesto que trata del orden, distribución y organización de los significantes. Por eso el concepto de sintaxis opera en todos los niveles de la lengua (fonología, morfología, oración y sintaxis a nivel de texto). La sintaxis textual o narrativa se encarga de la composición y organización de los significantes que forman el texto.

Un texto se puede ver como una secuencia de segmentos lingüísticos que internamente están relacionados por una red sintáctica, y externamente se encuentran separados por la falta de tal relación sintáctica entre segmentos vecinos. Tal secuencia de segmentos la llamamos enunciados que pueden estar formados por una o más oraciones completas.

La oración completa la utilizamos directamente sobre el corpus o fenómeno de "performance" lingüística, no en la estructura lingüística, ni en el sistema lingüístico. La oración la entendemos como elemento compositivo del enunciado. Los segmentos que forman la oración completa permanecen unidos por relaciones sintácticas como, por ejemplo, coordinación y subordinación. Su extensión puede estar dada por una sola interjección o puede ser una oración con gran número de palabras y con muchas frases subordinadas. La unidad oración completa está definida a base de criterios



00000464

puramente sintácticos. Otros criterios, por ejemplo prosódicos se ven como secundarios y complementarios.

La oración completa es la unidad gramatical mediante la que se construyen los enunciados. Se la puede estudiar en dos niveles:

1.- En cuanto que uniéndose entre sí las oraciones completas, forman una secuencia, cuando el enunciado tiene más de una oración completa. En este plano la oración completa es unidad constituyente del enunciado y en definitiva del texto.

2.- En cuanto que la oración completa está formada por varias frases, sintagmas y palabras. La oración es una unidad constituida por otros elementos de niveles inferiores.

En la sintaxis del texto observamos la oración completa bajo el primer aspecto. El segundo estudia la estructura interna de la oración completa u oración maximal y que también analizaremos en sus aspectos más gruesos. (Último apartado de nuestro trabajo, 6).

Ante el análisis del texto en el aspecto sintáctico deberemos responder a la pregunta de cuáles son los factores, recursos o procedimientos y estrategias que determinan la dependencia recíproca de los varios segmentos que forman el texto. Para que se de esta dependencia, tanto el locutor como el receptor se valen de la competencia del habla o competencia textual.

Segmentamos el texto según las unidades menores del enunciado, las oraciones, y veremos cuáles son los elementos lingüísticos que son pertinentes para determinar esas relaciones inter-oracionales, en definitiva de las relaciones inter-textuales. Porque según estén o no presentes para los hablantes podrá darse o no la cohesión semántica entre las distintas oraciones y enunciados que forman el texto.

00000465

Tanto el locutor como el oyente organizan sus locuciones según la competencia del sistema para que sus oraciones sean gramaticales y según la competencia del habla para que esas oraciones sean enunciados aceptables en un discurso concreto. La tensión organizativa de la codificación, como de la decodificación en los interlocutores se supedita y se decanta como gramatical y como aceptable según la ley básica de la comunicación: asegurar la cohesión o la coherencia semántica del texto.

Por lo tanto, un análisis del corpus a nivel de texto tendrá que dar cuenta de los resortes o ahormantes sintánticos que aseguran la cohesión semántica de las distintas oraciones completas que hacen un enunciado (relaciones inter-oracionales), y de los diferentes enunciados que forman un texto (relaciones inter-enunciados).

Así, podemos reducir el proceso de locución a tres etapas que deben recorrer necesariamente los interlocutores cuando hacen un texto:

I.-Capacidad para asegurar la aceptación gramatical de las oraciones completas (competencia del sistema).

II.- Capacidad para asegurar la aceptabilidad de la cohesión semántica del texto, por medio de las relaciones inter-oracionales e inter-enunciados.

III.- Queda por resolverse aún, para que el texto sea aceptable en su totalidad por parte de sus interlocutores en el momento de su enunciación, que todo ello (aceptabilidad gramatical -I- y cohesión semántica -II-) sea atado con propiedad a su situación comunicativa. Las etapas II y III forman parte de la competencia del habla."

Ni que decir tiene que el apartado III requiere que los interlocutores tengan en cuenta elementos pragmáticos, hechos de cultura y de psicología social que necesariamente concurren en el momento de comunicarse

00000466

(común-unión). Esta fase necesita investigaciones interdisciplinarias y, por lo tanto, sólo a efectos de segmentar los textos se han podido tener algo en cuenta; pero no de una forma sistemática.

Para tener la capacidad del apartado I, los interlocutores necesitan conocer en su expresión y comprensión las reglas gramaticales de la lengua que hablan.

Para tener la capacidad del apartado II, los interlocutores necesitan saber expresar y comprender los medios por los que se consigue la cohesión semántica:

- La recurrencia en sus varias formas: la repetición, la paráfrasis, etc.

- La correferencia entre los enunciados y las oraciones, que se manifiesta mediante los procedimientos anafóricos y catafóricos, la presuposición (semántica, pragmática y referencial).

- Las relaciones lógicas que se establecen entre las oraciones completas (causalidad, disyunción, conjunción, exclusión, inclusión, equivalencia, concesión, etc.).

- Las relaciones temporales que unen la sucesión de los hechos que narra el texto, sobre todo, cuando se cuentan acciones, acontecimientos, etc.

- Las relaciones espaciales, sobre todo, las de semejanza, desemejanza, de un modo especial en los enunciados y textos descriptivos.

Estas relaciones forman el constituyente semántico del texto que se añade cualitativamente a los contenidos semánticos dados por cada oración completa en particular, para obtener con ello la estructura que asegure la coherencia del texto.

La macroestructura (6), dice Van Dijk (1972) es la estructura abs -

00000467

tracta que sostiene la forma lógica de un texto y constituye la estructura profunda textual; es la representación semántica global que define el significado de un texto como un todo único.

Esta representación semántica para definirse como un todo único, necesitará expresarse dentro de un orden sintáctico que permita relacionar las diferentes partes textuales que lo integran o los distintos enunciados que lo compongan (7). Esta función la cumple el constituyente sintáctico mediante las relaciones lógicas, temporales y espaciales.

Para tener la capacidad del apartado III, los interlocutores necesitan conocer:

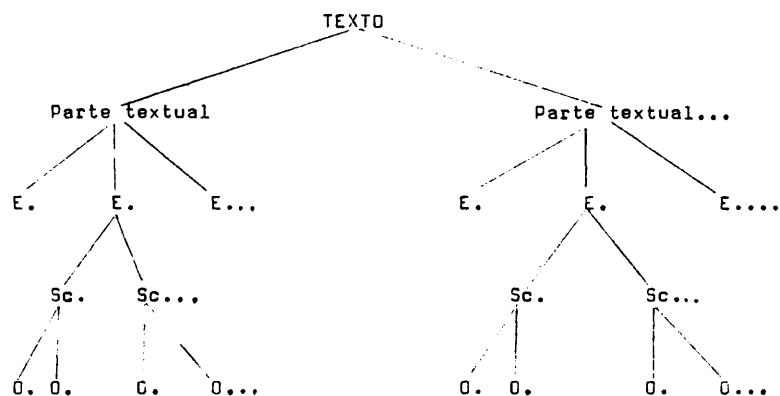
.Las reglas por medio de las cuales se consigue que un texto sea apropiado o adecuado al contexto y a la situación interlocutiva en su aspecto temporal y espacial.

.Las reglas restrictivas de las anteriores (lógicas, temporales y espaciales), según sea su relación interlocutiva (padre e hijo; novio y novia; niño y adulto, etc.) y según sea su contexto sociológico, cultural, geográfico (idiosincrasia lingüística, sociológica y geográfica).

Por considerar la cohesión semántica como lo más importante en el momento de confeccionar los textos, será ese aspecto el que mayor atención ocupe en la segmentación del corpus en este nivel I, de comunicación o del texto. Y por lo tanto, los recursos sintácticos que en él se indican estarán presentes en las diferentes unidades de construcción en que dividimos el texto en cuanto a su composición externa:

"

00000468



Como en la segmentación no ha aparecido prácticamente ningún enunciado que se haya formulado por medio de la expresión de dos o más párrafos, sólo observamos los puntos de conexión entre:

Partes textuales.

Enunciados.

Secuencias.

Oraciones completas.

Al segmentar los textos nos hemos ido percatando de que se pueden distinguir dos grupos de relaciones entre los elementos que constituyen el texto:

1.- Relaciones que unen partes textuales y enunciados (relaciones inter-enunciados).

2.- Relaciones que unen secuencias y oraciones completas (relaciones inter-oracionales).

Las relaciones del primer grupo se actualizan sobre el cuadro comunicativo que establecen los locutores para asegurar la cohesión semántica de su texto, según las distintas posiciones que pueden adoptar sus enunciados

00000469

dos dentro de la totalidad del texto. Son relaciones que requieren un concepto más amplio de la sintaxis que el que la lingüística le ha consagrado, es decir, unas relaciones "suprasintácticas". Estas relaciones sobrepasan el ámbito de la oración y actúan sistemáticamente con el fin de garantizar la coherencia textual.

Dentro de esa unidad inicial que establece el cuadro del proceso comunicativo, al comenzar a comunicarse por medio de la lengua dos o más locutores, cada locutor realiza su enunciado bajo la presuposición de que debe ser coherente. Quiere decir que cada parte textual o cada enunciado está de alguna manera a continuación de lo que le ha precedido y que se proyecta según ciertos condicionantes previsibles según lo que va a suceder. Estas relaciones supra-enunciados son las que van atando las partes textuales y cada uno de los enunciados de cada locutor según un orden que es fruto de esa presuposición que forman su texto.

El receptor ante un enunciado que escucha, al encontrar que le falta un eslabón para que tenga coherencia con lo que le precede y sigue, piensa que lo debe poner él mismo; y además, actúa bajo la impresión de que le han dado los datos suficientes para que lo pueda conseguir. Y si no es capaz, después de intentar todas las presuposiciones posibles, sólo en última instancia, el enunciado no tiene coherencia semántica para él. Ha fallado el enunciado en lo más imprevisible para el receptor, al no cumplir la regla básica, primera y elemental, que todo locutor debe tener presente al hacer sus enunciados: asegurar la coherencia semántica del texto, atando las partes textuales y trabando cada enunciado a los demás adecuadamente, según criterios semánticos y pragmáticos.

El receptor prueba todo lo imposible por encontrar la coherencia semántica del texto y/o del enunciado, supliendo cuanto a primera vista

00000470

la bloquea y perturba por medio de la presuposición (pragmática, referencial y semántica), de la situación interlocutiva y del contexto. La presuposición comprende los factores que intervienen en la buena formación semántica y de la propiedad del enunciado con relación a las exigencias de la comunicación.

La función, pues, de estas relaciones suprasintácticas, que unen enunciados y partes textuales, es asegurar la coherencia semántica del texto para los interlocutores que lo elaboran según sus propias presuposiciones e intereses. Para ello unen dentro de su situación temporal, espacial e interlocutiva cuanto se enuncia según los parámetros de coherencia semántica, referencial y pragmática que determinan los interlocutores cuando hacen su texto.

Al tener en cuenta la relación que tienen los interlocutores con la situación temporal y espacial en el momento de construir su texto, cobran importancia máxima las relaciones temporales para determinar la cohesión semántica de los enunciados. "El fundamento textual de las relaciones del tiempo aparece en la determinación de las correlaciones entre el tiempo del acontecimiento y el tiempo del enunciado; ocurre postular un punto focal pragmático respecto al cual derivar las relaciones semánticas tras los acontecimientos denotados" (8). Se debe, pues, tener en cuenta, para asegurar la coherencia semántica del texto, una correlación entre las relaciones suprasintácticas y el orden de los acontecimientos narrados. En nuestro corpus este orden temporal es casi el soporte que con más frecuencia articula los enunciados, ya que casi todos los textos son narrativos y descriptivos.

Este tipo de relaciones es el que nos ha guiado en la segmentación de las partes textuales y de los enunciados. Estas relaciones aseguran la

00000471

coherencia semántica del texto con la buena articulación de los enunciados, proyectando sus lazos de unión entre: los elementos estrictamente lingüísticos, por una parte, y los elementos estrictamente comunicativos, por otra. Los primeros son el resultado de la actualización de la competencia del sistema en los individuos que hacen el texto. Los segundos constituyen el fruto de la actividad de la competencia del habla, por medio de la cual los interlocutores sueñan su competencia lingüística a un acto de enunciación, cuando hablan su lengua. Asumidos ambos por parte de los hablantes, según propia coherencia semántica, pragmática y referencial, constituyen relacionadas un todo comunicativo, unidad de comunicación o acto comunicativo: el texto.

Parece que, según las investigaciones realizadas, estas relaciones supraoracionales de este primer grupo son las que primero pierden los niños disléxicos. Normalmente las primeras perturbaciones sobre la zona del lenguaje afectan a este tipo de relaciones. También son las más difíciles de mantener al hablar con niños retrasados. En el análisis del corpus el uso de este tipo de relaciones no es muy abundante en los niños de 4 años.

Estas relaciones, dentro del esquema propuesto, se sitúan en la zona de la competencia del habla, sobre todo las que corresponde al II de nuestro esquema.

Las relaciones que establecen el locutor y receptor, de una parte, y los signos lingüísticos y su combinación, de otra, son el último resultado de la actividad en la competencia del habla (apartado III del esquema). Tienen como finalidad cumplir los intereses pragmáticos de los interlocutores expresos en el empleo de ciertos signos, que responden a sus propias circunstancias psicológicas y formas alocutivas singulares de las características de su contexto sociológico, que, como ya hemos dicho, no se tendrán en cuenta en el momento de analizar este material.



00000472

4.2.1.- Relaciones entre las partes textuales.

Partimos del hecho de que los signos no deben estudiarse aisladamente ni en su significación, ni en su forma, porque no existen como aislados, sino organizados por medio de relaciones, en sistemas. Estas relaciones son las que hacen que un texto sea utilizado como medio de comunicación dentro de una comunidad de hablantes. Un texto es la unidad de comunicación y, por lo tanto, tendrá en sí, cuando está hecho, una red de relaciones que unen todos sus constituyentes en un todo coherente para los hablantes que lo han realizado. La unidad que tiene el proceso comunicativo origina el texto, que como resultado que es de ese proceso reflejará en sí mismo y en su totalidad, esa unidad del mismo proceso comunicativo.

Tales relaciones requieren una regulación para ser bien utilizadas. "Actualmente el carácter de "regla" de la lengua constituye un tema central en el dominio de la investigación sintáctica y gramatical. La lengua regula la unión de los constituyentes textuales posibles en situaciones semánticas previsibles" (9).

La buena aplicación de estas reglas en situaciones concretas de locución depende de la competencia comunicativa de los individuos que hacen el texto. Los hablantes sí conocen, al hacer sus enunciados, esas reglas que subtienden las relaciones para establecer la coherencia de las partes en un todo del texto.

Por lo tanto, en lo que se ha considerado como textos deberán existir esas relaciones que unen las partes textuales de cada texto. ¿Cómo están dadas esas relaciones en la unidad del texto?. Veámoslo en el análisis de las partes textuales. Para ello nos detenemos en el paso de unas partes textuales a otras para observar de qué manera están soldadas y mediante qué recursos se realizan esas uniones. Recorremos, pues, la segmentación

00000473

de las partes textuales realizada cuando hablamos de la extensión del tex  
to en partes textuales, al comienzo de la descripción del corpus (2.2.5.1.).

Paralelamente a los tres rasgos que motivan el cambio de parte textual en el texto, observamos qué es lo que ocurre en cada caso, en cuanto al modo de permanecer unidas las partes textuales en la totalidad del texto. Y tenemos en cuenta dos situaciones distintas que motivan el cambio de parte textual dentro de un mismo texto: cuando el cambio de tema lo provoca el encuestador y cuando son ellos los que cambian la parte textual.

I.- Cuando el cambio de tema lo provoca el encuestador, porque se ha acabado de hablar sobre una temática y se origina un gran silencio. En este rasgo podemos distinguir tres casos diferentes:

1.- Ese cambio lo hace el encuestador con el mismo locutor principal (lc. -).

2.- El paso de una parte textual a otra, lo provoca el hecho de cambiar de un locutor principal a otro locutor principal, dentro del mismo texto.

3.- El cambio se origina con la entrada de otros locutores que se adhieren al mismo proceso comunicativo en el que se hace el texto.

¿Cómo queda establecida la unión entre las partes textuales en cada caso?

En el primer tipo de cambio, que es el más frecuente, la unión queda establecida mediante la permanencia de factores fundamentalmente pertenecientes a la competencia comunicativa, como: el mismo proceso comunicativo envuelve cuantas partes textuales ha provocado el encuestador con las distintas propuestas temáticas hechas al grupo de niños que hace el texto. Se mantiene la misma relación interlocutiva entre los que realizan el texto, desde que comienzan a hacerlo hasta acabarlo. Y finalmente, el

00000474

desarrollo del texto ocurre dentro de la misma situación temporal y espacial para la enunciación de todas las partes textuales que componen el texto, así como la misma situación comunicativa entre los hablantes que lo componen.

Así pues, las partes textuales se van encadenando en la linealidad del discurso de cada texto, dentro de la unidad que subtienden estas relaciones propias de la competencia comunicativa de las que participan todos los interlocutores presentes durante la elaboración del texto en su integridad. Su grado de cohesión está dada por la unidad que impone un proceso comunicativo ocurrido en condiciones normales de enunciación. Esas tres relaciones permanentes, durante el desarrollo de un proceso comunicativo que origina el texto, proporcionan una coherencia lineal de yuxtaposición entre las partes textuales que se van sucediendo en el transcurso del mismo texto.

En la mayoría de los casos en que ocurre este tipo de unión no se rompería la coherencia semántica del texto si cambiásemos el orden de las partes textuales, ni tampoco se alteraría si suprimiésemos alguna de estas partes textuales. Si no se tuviese en cuenta esas tres relaciones propias del proceso comunicativo dentro del cual se van yuxtaponiendo las partes textuales, cada una de ellas por sí sola podría constituir un sólo texto.

Los esquemas sintácticos bajo los cuales se desarrollan los enunciados y oraciones de una y otra parte textual no varían. Si acaba una parte textual en el tiempo de enunciación, el presente, sigue la siguiente también en el mismo tiempo y generalmente ambas en primera persona.

.. En este tipo de conexiones entre las partes textuales no se advierte entre ellas relaciones de dependencia o de inclusión, subordinación, ni siquiera de una sucesión temporal correlativa al decurso de los aconteci-

00000475

mientos narrados según han ocurrido en un día. Esto ocurre, sobre todo, en los niños de 4 años, bastante en los de 5 y 6 años, y en menor medida en los de 7 y 8 años.

Con relación al punto 2 y 3, nada nuevo hemos encontrado al recorrer los pasos entre las partes textuales que se realizan en esas condiciones, sino que también en ellas se confirma cuanto se ha dicho respecto del punto primero.

II.- Cuando son los niños quienes cambian las partes textuales. En este caso podemos distinguir tres situaciones diferentes:

1.- Hay un primer grupo de partes textuales que se articulan entre sí de la misma manera que lo hacían las del grupo anterior (I), es decir, por simple yuxtaposición de una parte textual a otra. Cuando el locutor principal ha acabado la exposición de un tema, se dispone a comenzar otro, sin que tenga por qué tener relación con el tema de la anterior parte textual. La coherencia, pues, de estos textos en cuanto a la articulación de las partes textuales sólo se apoya en la unidad del proceso comunicativo, dentro del cual se han ido yuxtaponiendo las distintas partes. Su unión no ha necesitado del refuerzo proporcionado por relaciones semánticas o de sucesión lógica y temporal para integrarse en el todo coherente del texto. Esa coherencia parece estar ocasionada por el recurso más fácil dentro de la elaboración de un texto: acumulación de materias temáticas no relacionadas directamente, sino simplemente concatenadas, dentro de la unidad de un proceso comunicativo.

Tampoco aquí ocurre ningún cambio en la forma temporal en que se expresa el último enunciado de la primera parte textual con relación al primer enunciado que inicia la segunda parte textual, ambas tienen el mis

00000476

mo tiempo, el presente y la misma persona, la primera.

2.- Las dos partes textuales están unidas mediante recursos que pertenecen a la competencia comunicativa. En este caso sólo se introduce otro elemento comunicativo, el tú receptor protagoniza el cambio de la parte textual, convirtiéndose en protagonista de la nueva parte textual iniciada por él. Esto requiere una formulación sintáctica distinta, generalmente de tipo apelativo y de llamada de atención a los oyentes (¡Mira!, ¡Oye!, ¡Hola!, etc.).

Por otra parte hay que señalar además que en estos casos el cambio de una parte textual a otra no lo hace el mismo locutor principal, sino otro de los que participan en el texto (lc. +). Y la manera que este locutor tiene de unir su nueva parte textual a la anterior no difiere en nada de como hasta ahora viene haciéndose en todos los casos señalados. Su parte textual no está relacionada con la anterior, simplemente salta a otra temática, rompiendo el desarrollo de la anterior para yuxtaponer la suya con total independencia de lo que la precede en cuanto a contenido temático se refiere.

El modo de conseguirlo ha sido dirigirse al interlocutor de mayor autoridad dentro del grupo (normalmente el encuestador) o bien llamar la atención de los interlocutores sobre otro tema distinto del que está ocupando la comunicación y que suele pertenecer, o como acontecimiento o como cosa, a la situación interlocutiva en la que se desarrolla la elaboración del texto.

3.- Finalmente nos fijamos en el modo de unirse otro grupo de partes textuales, cuya unión supone tener en cuenta lo que se ha dicho en la unión de las partes textuales del grupo anterior. Este tipo de conexión que establece el niño entre una parte textual y otra exige de él una

00000477

capacidad de relación semántica de un tema con otro que hasta ahora no había aparecido. También supone una incorporación a la temática expuesta anteriormente por otro locutor, cuando el nuevo interlocutor comienza la suya.

Ocurre este tipo de unión en un caso a los 7 años con las niñas (texto IV, en el paso de la sexta a la séptima parte textual), que realizan la última parte textual para interesarse por todo lo que inmediatamente antes se había grabado en el texto. Su comunicación supone una presuposición de las partes textuales anteriores. Sin embargo, esta relación no se puede decir que sea semántica, sino que, al responder a intereses de los locutores por todo cuanto se había dicho, esa unión está establecida por medio de relaciones pragmáticas.

Sólo otras dos uniones aparecen a los 8 años, una en los niños (texto III, en el paso de la primera a la segunda parte textual) y otra en las niñas (texto V, en el paso de la primera a la segunda parte textual).

En la primera transición, la unión entre una y otra parte textual está dada por medio de la ampliación de un tema general (parte anterior), que lo particularizan dos interlocutores en una discusión sobre ese tema que se desarrolla en la segunda parte textual de modo más personal y concreto.

En el segundo caso se trata de continuar la narración suspendida por haberse desplazado momentáneamente los interlocutores a otro lugar y tener que volver a reanudarla. Se trata, pues, de una relación de sucesión narrativa, que requiere por parte de los interlocutores, tener en cuenta lo que se ha dicho anteriormente para continuar hablando sobre lo que ya queda dicho.

En el repaso que de las partes textuales hemos hecho, sólo hemos ob-

00000478

servado dentro del aspecto sintáctico:

Que las relaciones intertextuales se han realizado a expensas de la competencia comunicativa.

Que esta competencia comunicativa se ha actualizado bajo las reglas más simples para que el texto sea unidad de comunicación donde quepan cualesquiera partes textuales sin que se requiera que estas tengan dependencias semánticas entre sí, sino dependencias pragmáticas que habilita la competencia comunicativa de los hablantes que hacen el texto.

Que, a lo sumo, aislados casos (en los dos últimos años), nos han ofrecido un intento de relacionar las partes textuales añadiendo otro tipo de relaciones. En un caso, las relaciones han sido de tipo pragmático, y en los otros dos, de tipo semántico, en la medida en que la presuposición es un recurso que se basa sobre elementos semánticos y sintácticos.

Al haber pretendido describir las relaciones sintácticas entre las partes textuales dentro de un texto, hemos querido ver las dependencias que existen entre ellas. El tipo de complementación que hemos advertido ha sido el de adición, sobre un mismo nivel, de las distintas partes textuales que han constituido cada texto. La adición se ha realizado mediante el procedimiento coordinativo de yuxtaposición de unas partes textuales a continuación de las otras. Por lo tanto, el texto nos ha ofrecido una estructura simple, esto es, acumulación de partes textuales dentro de un mismo proceso comunicativo, por medio del cual ha obtenido la totalidad de su comunicación a base de una suma cuantitativa de las distintas partes textuales que lo integran, sin que se pueda aún decir que existen relaciones de dependencia cualitativa entre las partes textuales que han formado los textos de estos niños.

00000479

A partir, pues, del recorrido que de los textos se ha realizado, podemos concluir que los niños apenas saben distinguir estas grandes unidades del texto y que en el caso de que se den, no imprimen sobre ellas otro tipo de relación que es la simple coordinación yuxtapositiva, dentro del proceso comunicativo en el que se origina el texto.



00000430

#### 4.2.2.- Relaciones entre los enunciados.-

"Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours" (E. Benveniste) (10).

La unidad de la que se sirven los interlocutores para realizar sus discursos es el texto, que se va actualizando a base de suma de enunciados dentro de la linealidad del discurso. Pretendemos observar cómo se va articulando esta suma de enunciados dentro del texto, mediante qué relaciones se van atando y con qué conectivos se unen para asegurar la coherencia textual, que deberá manifestarse en la cohesión semántica entre sus enunciados.

Para que la sucesión de varios enunciados puedan constituir un texto, será necesario que tengan coherencia semántica, dentro del proceso comunicativo que lo ha ocasionado. Y ésta se expresará mediante ciertas relaciones presentes en la estructura que ofrece el texto y que tienen como función la articulación cohesionada de sus enunciados. Si escogemos al azar dos enunciados pertenecientes a textos diferentes, difícilmente podremos encontrar su unión, porque son resultado de dos enunciaciones distintas, que corresponden, a su vez, a dos procesos comunicativos diferentes. Por lo tanto, ya tenemos una condición indispensable para que dos o más enunciados puedan establecer relaciones de coherencia entre sí: pertenecer a un mismo proceso comunicativo. Y según esto, las relaciones indicadas para unir las partes textuales en un texto también serán válidas para facilitar la articulación de enunciados, como superestructura bajo la que se realiza su unión.

La estructura global del texto, como resultado que es de un proceso

00000481

comunicativo, nos debe permitir observar en la superficie, en el discurso esas relaciones que unen los enunciados de un texto, para que éste sea entendido como un todo coherente y unitario.

Si alteramos el orden de dos enunciados en un mismo texto puede repercutir más o menos gravemente sobre la coherencia semántica, y por lo tanto, alterar las relaciones textuales. Por ejemplo:

(¿Cuántos años tienes?)

E.1.- Cuatro///

E.2.+ Yo estos///

E.3.++ Y yo estos///

(¿Y cómo eres tan pequeñín?)

E.4.- Pues no se/// (niños de 4 años, T.III).

Si alteramos cualquiera de los tres primeros, el enunciado no varía gravemente las relaciones textuales, porque sigue habiendo coherencia textual; pero altera la norma de enunciación y la manera de sucederse los enunciados.

Lo normal es que en el proceso comunicativo, conteste a mi pregunta primero el interpelado (loc. 1) y después los otros (loc. 2 y 3). Sería anormal, según las costumbres del diálogo si contesta el loc. 2 ó 3, antes que el loc. 1. O si lo hacen, formularían su enunciado de manera distinta a la que aquí consta en cuanto al valor global de los enunciados.

Podemos cambiar el orden a la intervención del enunciado 3-1-2, y en este caso la coherencia textual es bastante baja al comenzar con y, coordinación copulativa que supone enunciados anteriormente emitidos y nos pide una llamada a la presuposición, inexistente en el proceso comunicativo que ha originado este texto. Las relaciones textuales romperían

00060432

la ordenación lógica (E.- 1, 2, 3). En los tres casos no se llega a romper las relaciones textuales como para que no haya coherencia textual; pero ocurre que en este texto se han permutado sólo tres formulaciones distintas como "propos" de un mismo "thème" y la unión permanece, aunque se cambie el orden de las respuestas, por la presencia de la misma pregunta, que es idéntico "thème" para los cuatro interlocutores.

Si permutamos el enunciado 1. y el 4., la incoherencia es mayor e inaceptable el orden de relación textual que los une, porque el enunciado 1. resulta inútil tras el enunciado 4. Con ello se violan unas reglas pragmáticas y lógicas. Esto ocurre cuando los dos enunciados permutados pertenecen a una misma parte textual. Cuando pertenecen a partes textuales distintas, normalmente, no tienen relación directa entre sí.

E.- ¿Esto qué es/ qué es esto/esto qué es?/// (niños de 4 años, T.III)

E.- Y mira/y juego/e... tenía unos juguetes que estaban nuevos/ y me los rompieron la nena a patadas/// (niños de 4 años, T.II).

Nos esforzamos por encontrar relación entre los dos enunciados; pero no hallamos medio de salvar la cisura que los separa. Por otra parte, cualquier relación que establezcamos puede ser válida, pero requeriría la explicitación de las presuposiciones bajo las cuales la realizamos; y además, al hacerlo sería sobre el supuesto de pertenecer ambos enunciados a un mismo proceso comunicativo o relaciones interlocutivas propias de un texto.

La presencia de la relación que une los enunciados de un texto es tan necesaria que, cuando, como en este caso, se nos ofrece dos enunciados que no tienen relación inmediata entre sí, hacemos lo imposible por encontrarla. Y así, no sólo inventamos esa relación, sino que, además, crea

00000103

mos un cuadro comunicativo dentro del cual encuentren relación entre sí para que puedan proporcionarnos coherencia.

Así pues, los enunciados pueden estar bien contruidos gramaticalmente (cada oración que lo compone está bien unida a las demás del enunciado según reglas gramaticales), pero si no están unidos por las relaciones textuales que tienden los interlocutores cuando elaboran el texto, serán inaceptables, porque no tendrán coherencia textual.

¿Cuáles son estas relaciones que cada interlocutor tiene en cuenta cuando comienza su enunciación para que quede unido su enunciado a lo que precede? Y por otra parte, ¿mediante qué recursos sintácticos las expresa? Son cuestiones que debemos tratar en el análisis del corpus a nivel de texto.

Al igual que en la articulación de las partes textuales, las relaciones que unen los enunciados para que el texto sea coherente, están elaboradas bajo la regulación de la competencia comunicativa que tienen los hablantes, cuando hacen sus enunciaciones. Todo cuanto en este sentido se dijo sobre las partes textuales es aplicable también a la unión entre los enunciados pertenecientes a un mismo texto. Sin embargo, al tener que unir se unidades más pequeñas (enunciados) en el decurso del texto, los interlocutores han de tener en cuenta otro tipo de relaciones que no eran tan pertinentes en la unión de las partes textuales. En estas basta con que se expresen las distintas partes textuales dentro de un proceso comunicativo en el que los interlocutores desarrollan las diferentes partes temáticas en unidad de tiempo y de lugar (sus uniones no tienen por qué contraer dependencias semánticas entre sí). En el caso de la articulación de los enunciados, sobre esta misma base, los interlocutores deberán, además, tener en consideración las dependencias más estrechas que contraen entre

00000484

es la sucesión de las distintas enunciaciones. Estas dependencias están impuestas por la competencia comunicativa de cada hablante al tener que actualizar su enunciado en relación con los enunciados suyos o de otros que le preceden para que su enunciado no distorsione la sucesión del discurso organizado en un todo único, el texto.

Esta competencia comunicativa, según Halliday, comprende la serie de opciones, por medio de las cuales el que habla o escribe es capaz de producir textos, de hacer uso de la lengua en relación con los factores lingüísticos y no lingüísticos que constituyen el texto o intervienen en el texto cuando se realiza.

El niño necesita saber cuándo hablar y cuándo callarse. Cuando, como ocurre en nuestro corpus, los textos están hechos por varios locutores, se impone un orden de intervención. Ese orden está regulado por la competencia comunicativa que los niños deben haber aprendido, o están aprendiendo al realizar sus enunciaciones. Ese orden dependerá de hechos del lenguaje (relaciones lógico-semánticas entre los enunciados). El niño debe saber con quién hablar, a quién dirigir su enunciado, cómo hacerlo y en qué momento intervenir, según sus intereses (relaciones pragmáticas). El niño debe saber de qué hablar y tener en cuenta de qué se está hablando y qué es lo que se ha dicho (relaciones semánticas). Además, ese orden va a depender también de factores no lingüísticos; hechos contextuales, relaciones interlocutivas (relaciones pragmáticas que determinan la sucesión de los enunciados).

Estas relaciones lógico-semánticas y pragmáticas necesitarán para expresarse unos órdenes lingüísticos capaces de posibilitar las distintas maneras en que pueden actualizarse ambas relaciones en un texto. Por intereses del propio locutor, cuando se comunica por medio de sus enuncia-

00000485

dos, sabrá cuándo y cómo pedir una información, o dudar de lo que se le acaba de decir, afirmarlo o rechazarlo. Esas distintas maneras de dirigirse al receptor exigen, por parte del locutor, conocer las correspondientes fórmulas lingüísticas para expresarlas y, por otra parte, saber en qué momento debe enunciarlas (relaciones sintácticas).

Por lo tanto, al ir hilvanando los enunciados de un texto, los locutores tendrán en cuenta las reglas bajo las cuales unen sus enunciados para que su texto forme un todo coherente. Según lo ya dicho, estas reglas serán de tres clases: reglas pragmáticas, reglas semánticas y reglas lógico-sintácticas.

#### 4.2.2.1.- Reglas pragmáticas.-

Se refiere a la acción, el estado y las circunstancias del hablante cuando produce o interpreta un enunciado. El locutor es consciente del contexto situacional y temporal (social, geográfico, cultural, etc.) dentro del cual establece su comunicación por medio de la lengua. Contando, pues, con este contexto se dispone a realizar su acto lingüístico (el proceso de enunciación que produce un enunciado). Este acto lingüístico, expresado en el enunciado, será el resultado de la congruencia de tres elementos:

- 1.- El locutor comunica un contenido, una información.
- 2.- El contenido lo expresa más o menos como suyo.
- 3.- Y más o menos dirigido al receptor.

A estos elementos, que intervienen en la hechura del enunciado junto con el contexto como cuadro en el que se constriñe el acto lingüístico con sus tres constituyentes, hay que añadir, además el concepto de presuposición.

00000486

ción, que puede comprender elementos de cada uno de los cuatro constituyentes del enunciado. El locutor en el momento de hacer su enunciado puede contar con elementos contextuales (cuándo, dónde, con quién habla) sin tener que expresarlos lingüísticamente. Normalmente tiene en cuenta qué es lo que ya se ha dicho sobre lo que se está hablando; y él, sobre lo ya dicho, añade la información que le interesa. El modo de su enunciado dependerá de lo que tiene presente con relación a cómo vienen realizándose los enunciados que le preceden, si en formulaciones más o menos expresivas declarativas, interrogativas o apelativas.

De manera que, aunque nosotros no ahondemos en este tipo de relaciones, entendemos que sí hay que tenerlas en cuenta, y de hecho así ha sido, en la medida en que motivan distintas ordenaciones sintácticas en la forma de unirse los enunciados dentro de un texto.

#### 4.2.2.2.- Reglas semánticas.-

Regulan, dentro del texto, la conexión de los enunciados, con relación a las acciones, conceptos o cosas designadas, independientemente del locutor y receptor. En la medida en que esos contenidos semánticos de cada enunciado guardan relación con lo que le precede y con lo que pueda, presumiblemente, preverse, necesariamente establecen unas relaciones de dependencia. Difícilmente hallamos un enunciado que no se encuentre impregnado de valores semánticos del o de los anteriores enunciados. El grado de ese influjo que ejercen sobre un enunciado los anteriores y los posteriores enunciados se podrá medir en las relaciones semánticas que soportan su unión a lo largo del texto.

Los locutores, pues, dentro de su competencia comunicativa, cuentan

00000487

con la capacidad suficiente como para expresar esas dependencias semánticas que necesariamente contraen sus enunciados, sobre todo, con los que les preceden inmediatamente.

El hecho de que las relaciones semánticas se hagan presentes en la unión de los enunciados, nos hace pensar que desempeñan un papel importante dentro de la organización del texto. Sin ellas desaparecerá la coherencia del texto. Si suprimimos dentro de un enunciado los elementos mediante los cuales se hace presente esa relación semántica entre él y los demás enunciados, bloqueamos la coherencia textual.

(Cuéntame lo que haces un día en el verano).

E.1.- Voy a nadar y luego voy a jugar y a hacer pelotitas con el barrito y luego y luego la... la con arena///

(¿Y luego?)

E.2.- A otra playa///

(¿A otra?)

E.3.- Sí///

(Cuéntame)

E.4.- Pero en esa no me baño, porque hay mucha agua y hay peces grandísimos///

E.5.+ Y te pueden comer a tí/// (Niñas de 4 años, T.IV)

En cada enunciado hay algo que le va uniendo al anterior: en el enunciado 1. nadar, pelotitas con el barrito, con arena; en el enunciado 2. playa; en el enunciado 3. sí; en el enunciado 4. esa, baño, agua, peces; y en el enunciado 5. comer.

Advertimos que las relaciones semánticas se establecen a base de léxico de series finitas (gramatical) y léxico de paradigmas abiertos (vocabulario). En el gramatical tenemos: sí, esa, pueden comer, donde encontra-



00000188

mos elementos gramaticales actualizándose en distintos niveles (si como enunciado; esa, como sintagma; y puedan como morfema, mediante el cual se ha presentado peces del enunciado anterior.

Suprimamos, por ejemplo, el enunciado 3., ocurre entonces un desajuste en el paso del enunciado 2. al 4. que nos imposibilita la comprensión total de esa serie de enunciados.

El que los niños sepan realizar esas conexiones semánticas entre los enunciados, apoyándose en la proyección relacional del léxico, sólo se puede deber a que disponen de las reglas propias de la competencia textual. La articulación de elementos lingüísticos de tipo gramatical y lexical no puede deberse a la regulación bajo la que se hace una oración, sino que exige la presencia de unas reglas semánticas que ordenen la unión de unos enunciados con otros. ¿Qué procedimientos emplean los locutores para darnos a entender esas relaciones semánticas que unen los enunciados? Como ya señalamos anteriormente, se indican tres procedimientos para asegurar esas relaciones: la recurrencia, la correferencia y la presuposición.

Pero además ¿según qué orden se manifiestan estas relaciones semánticas entre los enunciados de un texto? Responder a esta pregunta supone describir las relaciones sintácticas entre los enunciados del texto. Y por otra parte dentro de la linealidad del discurso ¿en qué orden se manifiestan las relaciones semánticas que unen los enunciados de un texto? Para responder a esta cuestión necesitamos también describir las relaciones sintácticas. El orden de estas relaciones permite canalizar, tanto en su codificación como en su interpretación las relaciones semánticas que unen los enunciados. Sin el constituyente sintáctico, no se podrían exteriorizar las relaciones semánticas y en vano podríamos encontrar su unión y el tipo de dependencia que contraen entre sí.

00000489

Sin el constituyente sintáctico, la coherencia semántica del texto quedaría pulverizada. El constituyente sintáctico es el armazón con el que, debidamente articulados, encuentran coherencia semántica todos los elementos de información que comunica un texto y que están estratégicamente distribuidos en la serie de enunciados y tácticamente situados a lo largo del texto.

Tanto las reglas pragmáticas como las semánticas encuentran su orden y conexión dentro del ahormante sintáctico. La descripción de los tres constituyentes nos ofrece una teoría completa del lenguaje. Para comprender la totalidad del acto lingüístico en la expresión de cada uno de los textos necesitaríamos describir estos tres constituyentes como unidos e interdependientes. No podríamos entender las relaciones semánticas en un texto sin conocer las condiciones pragmáticas donde se dan. Y ambas, sin la ordenación de la sintaxis, se nos presentarían como un magma de conceptos lingüísticamente expresados y situaciones comunicativas del todo incomprensibles.

Por entender que este aspecto es de suma importancia para nuestro desarrollo teórico que explique y abarque la totalidad del comportamiento lingüístico como sistema de comunicación, nos encontramos hoy con el comienzo en las investigaciones de la semántica textual, que vienen realizándose a instancias de la lingüística generativa y con el aporte conjunto de la escuela polaca (A. Tarski), inglesa (Lyden y Richards) y Alemana (Dressler, W. y W.A. Koch).

En cuanto a la pragmática, introducida bajo la influencia del análisis del lenguaje por los pragmáticos, sobre todo por H. Mead, se desarrolla hoy en especial en la escuela inglesa, desde Malinowski a Lyons (J. Firth, H.A.H. Halliday, R. Dixon, Austin, etc.).

00000490

La sintaxis o cálculo lógico ya viene aislada desde Carnap, bajo la influencia de la filosofía del grupo de matemáticas de D. Hilbert. "La sintaxis lógica abstrae los contenidos y se limita a la búsqueda de las propiedades formales de las expresiones y de las relaciones que mantienen entre sí" (Carnap, 1939) (11).

#### 4.2.2.3.- Reglas sintácticas.-

Los contenidos de los enunciados se van uniendo a base de relaciones según un orden lógico, temporal y espacial, existentes en los temas que tratan. Dentro de estos tres parámetros sintácticos se articularán los enunciados contrayendo entre sí unas funciones de más o menos dependencia con relación a la participación que cada uno proporciona para la construcción del texto como un todo coherente.

Como ya vimos en las relaciones semánticas que unen enunciados, al cambiar el orden de enunciados, se podía llegar a romper la coherencia semántica del texto. Ello indica que en la elaboración del texto los locutores tienen unas restricciones:

1.- En cuanto al orden de intervención.

2.- En cuanto a qué enunciado se prevé que debe suceder con un grado muy alto de probabilidad, como resultado:

Del orden lógico en la sucesión de los enunciados (causa, efecto; inclusión, exclusión):

Del orden temporal que va articulando los acontecimientos en el antes, ahora, y después:

Del orden espacial en cuanto a semejanza, igualdad, desigualdad, equivalencia, que pueden ofrecer los temas de las diferentes enunciaciones. Además de que todo aquello que ya se lleva enunciado, orien

00000491

ta hacia las posibilidades de lo que se prevé como inmediato en la próxima enunciación.

En cuanto al orden de intervención (de enunciación) dentro de la linealidad del discurso, son factores principalmente pragmáticos los que determinan en primera instancia esa ocurrencia de los enunciados en el texto. Por lo que este primer orden sintáctico es el que canaliza las primeras instancias e intereses de los interlocutores, dentro de las exigencias del diálogo y de la más o menos vinculación de los interlocutores con el tema como para motivar sus intervenciones, que, necesariamente, deben sucederse en el discurso.

¿Por qué unos textos se desarrollan a base de enunciados de distintos locutores y otros se realizan con enunciados de muy pocos locutores? En uno y otro caso hay un orden que va atando los enunciados según exigencias lógicas, temporeales y espaciales de los propios temas para el mutuo entendimiento de los interlocutores. Pero en cuanto a la causa que motiva estas dos clases de textos parece depender, además, de factores de locución entre los distintos enunciantes (sociológicos, psicológicos etc.), dentro de su misma situación comunicativa, aparte de, evidentemente, las diferencias de discurso según las distintas finalidades de la lengua como medio de comunicación. Llamamos factores de locución al cuadro que se ofrece para la relación encuestador / encuestados, que unas veces se polariza más hacia un sólo locutor, sin que se distienda esa polarización a lo largo del texto; y en otras, o el mismo encuestado o los demás espectadores rompen ese cuadro de relación interlocutiva derivándolo hacia una participación de todos en el desarrollo de los temas del texto.

Según el corpus, domina el número de textos realizados por un locutor, que casi siempre responde a las preguntas del encuestador. De ahí

00000492

que, sobre todo, las relaciones lógicas y espaciales entre los enunciados, no sean de ellos, sino de la propia derivación que tiene en sí la serie de preguntas realizadas por el encuestador. Por eso, nos ha parecido poco significativo para la descripción del corpus el análisis de estas relaciones que, en modo alguno, nos ofrecerían sus relaciones entre los enunciados de sus textos. Las conclusiones en este nivel de unión entre los enunciados serían muy poco representativas. Sin embargo, en el muestreo que hemos realizado, sí podemos obtener algunos rasgos indicativos al comparar la unión de las partes textuales, de un lado, con la unión de los enunciados dentro de cada texto, de otro.

Dentro de una apreciación generalizada observamos que, cuando se trata de unir enunciados, permanecen relaciones pragmáticas, como en las partes textuales. Aparecen las relaciones semánticas, sobre todo, las de recurrencia, presuposición, anafóricas, que permiten articular unos enunciados con otros, soldándolos de tal forma que impiden la permutación si se quiere conservar la comprensión total y coherente del texto. Continúa algo el procedimiento de unión por yuxtaposición, sobre todo en los niños de 4 años. Los enunciados se unen mediante relaciones sintácticas, según ordenaciones temporales, en primer lugar, y en algunas ocasiones según ordenaciones lógicas.

En la sucesión de los enunciados, los niños comienzan la organización de los acontecimientos según diversos puntos de partida temporales y la relación de diferentes acciones entre sí, utilizando, precisamente, las relaciones temporales. Dentro de la articulación de unos enunciados con otros es .. donde deben actualizar las reglas sintácticas que regulan la relación entre el tiempo del acontecimiento que se narra y el tiempo en el que se realiza el enunciado o momento de enunciación.

00000493

A. Gregoire señala que uno de sus hijos casi con 4 años dividía el eje del tiempo según la oposición lo que existe frente a lo que no existe en lo inmediato. En la primera categoría entran los verbos en presente y ciertos adverbios como hoy, ahora. En la segunda se encuentra el tiempo pasado y el futuro y un adverbio empleado tanto para el pasado como para el futuro: ayer. El niño utilizaba una palabra donde el mayor distinguía anteayer, ayer / mañana, pasado mañana. A los 3 años y 10 meses el niño decía: "Il faira dodo bébé, dans le lit hier" para hablar de una acción que iba a ocurrir mañana.

La sucesión temporal de los acontecimientos narrados o de acciones a través de varios enunciados, con relación al momento de enunciación, se indica mediante las relaciones tendidas por los indicadores temporales (ahora, después; primero, luego; antes, después; ayer, hoy, mañana) y los tiempos de los verbos. O bien, esas relaciones que unen unos acontecimientos a otros quedan implícitas en la sucesión del léxico que va reflejando la continuidad de las acciones (me levanto, me lavo, desayuno, voy al cole...)

Al encontrarse dependencias sintáticas, establecidas por medio de relaciones temporales entre unos y otros enunciados, nos ha parecido oportuno observarlas a través del corpus. Los lazos que unen esas relaciones temporales a la sucesión de los acontecimientos y con independencia de la situación enunciativa, van apareciendo en distintas fases. Su total adquisición parece requerir distintas etapas en el desarrollo del lenguaje que experimenta el niño.

#### Relaciones temporales entre los enunciados.-

Cuando se trata de relacionar un enunciado con otro mediante la orde-

00000494

nación temporal, el corpus nos ha mostrado dos momentos:

1.- Los niños de 4 años y algo los de 5 no suelen relacionar la acción o acontecimiento de su enunciado en particular con las acciones de los enunciados anteriores. La acción, descripción o acontecimiento de cada enunciado tiende a describirse por sí sólo, dentro de su tiempo, sin relacionarla con la de otros enunciados y, por lo tanto, haciendo caso omiso de los lazos temporales que une la información de su enunciado con otras acciones expresadas en otros enunciados anteriores. Se puede decir que durante este tiempo, los niños no saben utilizar suficientemente bien las relaciones temporales como ordenación que encadena y articula los contenidos de los enunciados.

2.- En la unión entre enunciados de los textos realizados por niños de 5 años ya comienzan a aparecer algunos cuya unión implica una dependencia significativa entre el orden propio de sus enunciados y el orden de los acontecimientos que estos expresan en cuanto a la sucesión temporal. La relación de tiempos distintos, motivados por acontecimientos diferentes, se expresa en dos órdenes:

I.- El presente de enunciación y el tiempo pasado para expresar el acontecimiento que narra el enunciante.

II.- El presente de enunciación y el tiempo futuro para expresar el acontecimiento que el hablante narra.

Veamos ahora cómo se encuentran las relaciones temporales en el primer momento o fase que comprende los niños de 4 y 5 años. Para ello hemos observado la sucesión de los enunciados de cada uno de los textos de estos años. En este análisis hemos apreciado los siguientes fenómenos:

a/.- En la relación temporal de los enunciados cada acción se describe por sí sola prescindiendo de los lazos temporales que la unen

00000495

con otras acciones anteriores. Parece que cada uno hace su propio texto, al realizar su enunciado, sin tener en cuenta si lo que dice tiene o no relación con lo que se acaba de decir.

E.1.-¿Pero qué vas hacer?///

E.2.+ ¡A ver!/ ¿Quién ha tirado?///

E.3.- Tiene... tiene todo en el bolsillo///

E.4.++ ¿Qué es esto?///

No se diría que los enunciados pertenecen a un mismo texto y se encuentran uno detrás de otro, porque no parecen tener relación entre sí.

b/.- Aunque aparezcan adverbios o locuciones que por sí solos implican relaciones temporales, sin embargo, su empleo no proporciona tales relaciones. Ahora, enseguida, inmediatamente son empleados con mayor frecuencia que antes, después. En la práctica no usan nada más que el tiempo de su enunciación, es decir, el tiempo del discurso o presente enunciativo. Se expresan en un ahora de enunciación que domina temporalmente sus predicciones, aunque estas vayan formuladas en tiempos pasados, por ejemplo.

E.1.- Ahora me he desatado una mano con el pié.../ Ahora la otra/ Ahora la he desplumado///

E.2.- Esta ya está desplumá/ Tú para la siguiente///

Ambos enunciados se expresan en presente y presente de enunciación, sin que se sienta otro tiempo fuera de este presente: el tiempo pasado del primer enunciado.

c/.- Ocurre a menudo que estos indicadores temporales como los adverbios, no se ajustan a la realidad de la situación. En el ejem-



00000496

plo anterior aparece ahora que está mal empleado, ya que está realizando la acción que menciona y, sin embargo, pone el tiempo verbal en pasado (Ahora me he desatado una mano con el pié...). No se relaciona un primer enunciado con el segundo mediante ningún adverbio temporal que sitúe realmente el contenido del primer enunciado y del segundo conectados por la ordenación temporal, como antes hice tal cosa... ahora hago esta (en otro enunciado) y después haré...(en otro enunciado). Los tres enunciados sólo tienen el tiempo de la enunciación. Sobre todo en los niños de 4 años puede decirse que únicamente emplean el tiempo de enunciación y un enunciado sigue a otro dentro de ese mismo tiempo. De ahí que apenas utilicen adverbios temporales y desde luego nunca como introductores de enunciados que impliquen una sucesión, dentro del orden temporal, de un enunciado con otro. Si aparece antes, después introduciendo algún enunciado, no indican una verdadera demarcación y relación entre las acciones de uno y otro enunciado. Suelen, más bien, colocarlas al azar. La presencia de después al comienzo de un enunciado traduce más bien una coordinación que una organización de los acontecimientos de cada enunciado según el parámetro temporal.

d/- Parece advertirse una cierta independencia entre el verbo y el adverbio, de tal forma que aunque la forma verbal en la pregunta del encuestador esté expresada en tiempo pasado, no tiene por qué, necesariamente, exigir un adverbio que corresponda a ese tiempo, puede ocupar su puesto otro adverbio en presente.

(¿Cuándo vino?)

E.- Ahora///

00000497

Estos fenómenos los hemos observado, sobre todo, en los enunciados realizados por niños de 4 años. Por otra parte, en la secuencia de sus enunciados no advertimos una clara relación temporal entre ellos. Dentro del corpus de los niños con 4 años, no hemos encontrado ni un sólo caso en el que se cambie el tiempo de un enunciado a otro motivado por relaciones temporales, que pudieran implicar la temporalidad de los acontecimientos narrados como independientes del tiempo de enunciación y como momentos distintos de la ordenación temporal. Sus enunciados se suceden siempre dentro de un tiempo presente o el tiempo de la enunciación.

Contemplamos ahora la segunda fase o la unión entre los enunciados cuya unión implica ya una dependencia entre el orden de los enunciados y el orden de los acontecimientos que estos expresan. Como ya dijimos anteriormente, la relación de tiempos distintos motivados por acontecimientos diferentes se expresa en dos órdenes: I el presente de enunciación y el tiempo pasado para expresar el acontecimiento narrado; y II el presente de enunciación y el tiempo futuro para expresar el acontecimiento narrado. Indicamos ambos aspectos en el corpus de cada año a partir de los niños de 5 años, que es donde comienzan a darse.

A los 5 años.-

I.-

A/.- Enunciado o enunciados que preceden en tiempo presente coincidente con el de la enunciación.

B/.- Seguidamente aparición de un enunciado en tiempo pasado para reflejar el momento en que ocurre el acontecimiento " que se narra.

Este paso de A/ a B/ exige que el niño realice un acto de abstrac-

00000498

ción, por medio del cual salte de su presente de enunciación al pasado con el fin de señalar algún acontecimiento que no ocurre en el mismo tiempo de su enunciación. Estas son las uniones que hemos encontrado en el corpus de los niños de 5 años y que responden al paso del tiempo presente a un tiempo pasado.

A/.- (Este enunciado está formulado en el presente).

B/.- Yo he ido a Galicia/// (pasado) (Niños de 5 años, T.I).

A/.- (Presente)

B/.- No se me ha olvidado/// (Niños de 5 años, T.II).

A/.- (Presente)

B/.- Y un día cacé muchos conejos/// (5, T.I).

A/.- (Presente)

B/.- A donde salió Popeye Marino/// (5, T.II)

A/.- (Presente)

B/.- El año pasado robé.../// (5, T.I).

A/.- (Presente)

B/.- Mi hermano tenía.../// (5, T.III)

A/.- (presente)

B/.- Un día me fui hasta... Y te subiste a la barca///

(5, T. IV).

A/.- (Pregunta al encuestador en forma de presente)

B/.- Nos estábamos haciendo cosas/// (5, T.IV).

A/.- (Narración de una historieta toda ella en presente)

B/.- Pero no he contado un cuento.../// (5, T.V).

" En el análisis del corpus de las niñas sólo ha aparecido un caso:

A/.- (Todo en presente)

B/.- Yo era más chiquita que ahora.../// (5 -a, T.III).

00000499

Del número total de enunciados hechos por los niños de 5 años en 9 casos tienen en cuenta las relaciones temporales para regular su unión dentro del texto. Domina la relación presente ofrecida en un enunciado para pasar en el siguiente enunciado a adoptar una expresión en tiempo pasado. Las formas más frecuentes en que se ha concretado este tiempo de pasado que sigue a un enunciado en presente han sido: imperfecto, indefinido y pretérito perfecto.

Naturalmente sólo hemos tenido en cuenta aquellos casos en los que han sido ellos quienes realizaron tal paso de un tiempo de presente en un enunciado a otro tiempo de pasado en el siguiente enunciado. Prescindimos de cuantos se han originado por el cambio de tiempo que suponía la pregunta del encuestador con relación al enunciado anterior.

II.-

A/.- Enunciado con tiempo presente.

C/.- Enunciado con tiempo futuro.

Unicamente ha aparecido un caso en el corpus de los niños de 5 años.

A/.- (Presente)

C/.- Entonces la estará arreglando...voy a ser...///

A los 6 años.-

I.-

A/.- (Presente)

B/.- ¡Ale! con lo que ha pasado ya/// (6, T.I).

A/.- (Presente)

B/.- Yo no he dicho eso/// (6, T.II).

A/.- (Presente)

B/.- Estaba.../// (6, T.III).

00000500

A/.- (Presente)

B/.- Yo todavía no he acabado/// (6, T. IV).

A/.- (Presente).

B/.- Uno se ha llevado un tebeo/// (6, T.V).

II.-

A/.- (Presente)

C/.- Que voy a ser.../// (6, T. I).

A/.- (Presente)

C/.- ¿Qué vas a dibujar?/// (6, T. IV).

B/ (Pasado)

C/.- Voy a dibujar otra cosa/// (6, T. IV).

A/.- (Presente)

C/.- Justo lo que iba a decir yo/// (6, T. V)

En las niñas sólo se ha encontrado un caso:

B/.- (Narración de un cuento en pasado)

A/.- Ya no se más/// (6, T.V).

Más que el número mayor o menor de casos que se dan, valoramos el hecho de que se usen tales pasos de un tiempo enunciativo (presente) a otro (pasado o futuro). No tenemos tanto en cuenta el número de veces que aparecen, porque depende de la situación de más o menos diálogo en que se han realizado los textos.

Lo que sí parece significativo es que permanece la misma situación en las niñas con un sólo caso, en el que se ofrece un cambio temporal de enunciado a enunciado, que tenga relación con el tiempo distinto en el que ocurre la acción del acontecimiento narrado.

Por otra parte, también los niños de 6 años utilizan algo más la relación entre el presente enunciativo y el tiempo futuro del acontecimiento.

00000501

to narrado en el siguiente enunciado. En cuanto a la relación presente A/  
pasado B/ aparece en 6 ocasiones, indicando con ello que siguen practican-  
do su uso.

A los 7 años.-

I.-

A/.- (Presente)

B/.- Estaba ahí jugando/// (7, T.II).

A/.- (Presente)

B/.- El domingo pasado me levantó.../// (7,T.II).

A/.- (Presente)

B/.- El primer día le salió una.../// (7,T.IV).

A/.- (Presente)

B/.- ¡Ah! que estaba jugando/// (7,T.V)

En esta edad, las niñas comienzan a practicar normalmente este tipo  
de relación temporal para unir unos enunciados con otros, como lo muestra  
el mayor número de casos ocurridos.

A/.- (Presente)

B/.- Esa niña no ha venido hoy/// (7,T.II).

A/.- (Presente)

B/.- Yo la oí por la radio... Me han dicho que...///

(7, T.III).

A/.- (Presente)

B/.- ¡Ay! Ha dicho señorita/// (7,T.III).

A/.- (Presente)

B/.- Es que yo me he equivocado/// (7,T.IV).

A/.- (Presente)

0000050?

B/.- Como era muy limpia... La mfa llevaba///  
(7,T.IV).

II.-

A/.- (Presente)

C/.-... le picará/// (Niñas, T.V).

Lo más llamativo a los 7 años ocurre en las niñas que comienzan a utilizar la relación A/ a B/ en un número superior al de los mismos niños, con 5 veces ellas y 4 estos. Además, aparece por primera vez en las niñas la utilización de la relación temporal A/ a C/ en un caso.

A los 8 años.-

I.-

A/.- (Presente)

B/.- Pues el domingo pasado vine/// (8,T.I).

A/.- (Presente)

B/.- Pues que no tenía a Betancor... Lo único que hacía era... Y todos los demás no vencieron/// (8,T.III).

A/.- (Presente)

B/.- Porque ganó dos cero/// (8,T.III).

A/.- (Presente)

B/.- Pero falló Amancio/// (8, T.III).

A/.- (Presente)

B/.- Ya lo han dicho/// (8,T.V).

" En las niñas sigue practicándose este procedimiento como a los 7 años.

A/.- (Presente)

B/.- Una chica se ha caído/// (8,T.III)

00000503

A/.- (Presente)

B/.- Que no sabía por donde.../// (8,T.V)

B/.- (Narración de un cuento en pasado)

A/.- Miren echan agua/// (8,T.V).

A/.- (Presente)

B/.- Ha sido esta sí/// (8,T.V).

A los 8 años parece que se igualen niños y niñas en cuanto a la utilización de las relaciones temporales al pasar de un enunciado a otro. Ambos sólo nos ofrecen casos de A/ a B/.

Ante los resultados obtenidos, podemos apreciar que a partir de los cinco años los niños ya comienzan a tener en cuenta que las relaciones temporales, dentro de las cuales ocurren los acontecimientos, son independientes del tiempo presente con el que hablan en su enunciación. El uso de los tiempos que expresan esta independencia comienza más tarde en las niñas. Niños y niñas relacionan, sobre todo, el tiempo de enunciación (presente) con el tiempo pasado. Las formas temporales bajo las cuales se actualizan estas relaciones con el pasado son:

El Perfecto que aparece en 15 casos.

El Pretérito indefinido que aparece en 10 casos.

El Imperfecto que aparece en 8 casos.

La diferencia marcada en el uso de los tres tiempos puede que responda a la mayor o menor proximidad con relación al presente (el perfecto más próximo al presente que el indefinido). También puede depender de la frecuencia con que lo usa la propia lengua. El uso del imperfecto con menor frecuencia, quizás sea debido a la mayor dificultad que entraña la expresión de un proceso visto como durativo (imperfecto) que como puntual, ofreciendo el indefinido más semejanza con el presente.



00000504

De todas formas dominan las enunciados que se expresan bajo las mismas formas temporales en el encadenamiento de unos tras otros dentro de un texto. Al igual que en la fase anterior, la articulación de los enunciados se va haciendo dentro de una ordenación lineal, donde se acumulan por adición coordinativa un enunciado tras otro, mediante el procedimiento yuxtapositivo.

Lo que sí queda claro, después del recorrido realizado sobre la articulación de los enunciados, es que comienzan a los 5 años a reconocer una dependencia significativa entre el orden propio de los enunciados (tiempo de enunciación) y el orden de los acontecimientos expresados por los mismo enunciados (tiempo temático). Y además, que esta dependencia se va asegurando en la práctica de los 6 años, para ya estar adquirida a los 7 años, tanto en los niños como en las niñas.

A los 6 años, se advierten ciertas perturbaciones en el dominio de las relaciones temporales con relación a la situación en que debe enmarcarse la relación de los acontecimientos que narran. A los 7 años, ya se puede decir que la relación de la realidad tiene correspondencia con las relaciones temporales y se conocen los medios para expresarlos.

El procedimiento que más se ha utilizado para indicar estas relaciones a nivel de la articulación entre enunciados, ha sido el de colocar la sucesión de los acontecimientos por medio de una correlativa sucesión de enunciados. Se van coordinando por yuxtaposición un acontecimiento de un enunciado tras el de otro en el siguiente enunciado. En la mayoría de esas secuencias de enunciados no hay relación temporal entre unos y otros, todos se desarrollan en una misma linealidad o continuidad discursiva, sin que se diferencie la temporalidad de los acontecimientos narrados de la temporalidad en que ocurren sus enunciaciones. Esto suce-

00000505

de siempre en los textos de los niños de 4 años.

El otro procedimiento ha sido el que proporciona la utilización de los verbos pudiendo relacionar con ellos los acontecimientos del presente de la enunciación con los del pasado y en algún caso con los acontecimientos del futuro. La segunda fase ha observado este procedimiento que emplean todos los niños a partir de los 7 años.

Nada podemos decir de otro tipo de relaciones como las de ordenación lógica, puesto que no han aparecido uniendo enunciados.

00000506

## 5.-SINTAXIS ENUNCIATIVA.

### 5.1.- Introducción.

Dentro de la organización del texto hemos distinguido dos grupos de constituyentes que se diferencian por el modo de relacionarse que tienen en la formación del texto.

I.- Las relaciones que articulan partes textuales y enunciados tienen como función asegurar la propiedad del texto para los interlocutores que lo construyen dentro de su situación comunicativa. Tal articulación se realiza bajo la regulación de su competencia comunicativa (ii en el esquema). Esta competencia comprende reglas pragmáticas, semánticas y sintácticas. Por medio de las reglas pragmáticas se consigue atar adecuadamente los temas intercambiados entre los hablantes a su situación comunicativa, según el interés que persigue su comunicación. Las reglas semánticas organizan el desarrollo del o de los temas, según contenidos válidos para los interlocutores del texto. Y las reglas sintácticas proporcionan, dentro de la sucesión lineal del discurso, ordenaciones apropiadas para que las relaciones pragmáticas y semánticas se articulen en un todo coherente, según las exigencias de comunicación entre los hablantes que elaboran e interpretan el texto.

En este primer grupo la tensión organizativa de los locutores al comenzar a realizar su texto encuentra su punto álgido en la atención que prestan a las relaciones pragmáticas, ocupando estas su máxima preocupación.

II.- En este grupo se tratan las relaciones bajo las cuales los locutores unen las varias secuencias emitidas durante cada una de sus enunciaciones, y que relacionadas constituyen un enunciado.

00000507

A su vez, considera también las uniones entre las dos o más oraciones completas que forman la secuencia.

Las relaciones de este grupo se diferencian de las anteriores en que no requieren tanto la competencia que regula las relaciones pragmáticas, como ocurre en aquéllas, sino que exige, por parte de los hablantes, una actividad que organice las oraciones según ordenaciones que dependen más de procedimientos sintácticos y semánticos que pragmáticos.

En definitiva se ocupa de las relaciones que contraen las oraciones de cada enunciado, observando la unión de las oraciones completas en secuencias y de éstas en enunciados. Con ello nos introducimos "en el dominio privilegiado de la lingüística descriptiva", según palabras de Zellig. S. Harris: "La succession des phrases dans un discours suivi constitue, au contraire, un domaine privilégié pour les méthodes de la linguistique descriptive, puisque celles-ci ont pour objet la distribution relative des éléments à l'intérieur d'un énoncé suivi quelle que soit sa longueur" (12).

Las unidades de construcción que ocurren en el interior del enunciado, son las oraciones completas que se agrupan en secuencias, de tal manera que el enunciado, como resultado, tenga cohesión semántica para el hablante que lo ordena y para el oyente que lo interpreta. Ambos consiguen esa coherencia semántica como expresión y comprensión, en cada uno de sus enunciados, por medio de las relaciones que establecen sobre las oraciones (relaciones interoracionales).

Los procedimientos que utilizan para conseguir unión entre las oraciones, constituyen algunos de los problemas más debatidos hoy en la

00000508

bibliografía lingüística. Entre ellos, podemos mencionar las relaciones actualizadas por medio de:

- la perifrasis.
- la anáfora (catáfora, catálisis).
- la pronominalización.
- las conjunciones.
- los tiempos verbales.

Y sobre todo valiéndose de los procesos de:

- focalización
- énfasis
- presuposición
- referencia y /o correferencia
- implicación etc..

Los hablantes pueden servirse de todos ellos para conseguir manifestar la cohesión semántica que por encima de todo exige la realización de su secuencia y de su enunciado.

De esta manera, los hablantes al realizar sus enunciados cuentan con dos capacidades (siempre que prescindamos del proceso de enunciación):

- 1.- La capacidad que les permite hacer oraciones completas (competencia del sistema).
- 2.- La capacidad para actualizar las relaciones intexoracionales (competencia del habla o del discurso).

La primera se consigue por medio de las reglas gramaticales en su aspecto semántico, sintáctico y fonológico.

La segunda, por medio de los procedimientos anteriormente indica-

00000509

dos, que pueden incidir sobre todos y cada uno de los constituyentes gramaticales, proporciona la estructura gramatical y de entonación de las oraciones, de tal forma que, relacionándolas entre sí, constituyen secuencias y enunciados en textos concretos.

La buena interrelación de estas dos competencias en el acto lingüístico permiten a los hablantes comprender la total coherencia del enunciado, obtenida por la suma relacionada de sus distintas secuencias y oraciones.

Las relaciones por medio de las cuales se actualizan ambas competencias, tienen como fin asegurar la unidad de comunicación lingüística entre los hablantes (el enunciado) a base de la apropiada aplicación de las reglas semánticas y sintácticas que les proporciona el sistema de su lengua.

Así pues, la tensión organizativa del hablante, cuando articula oraciones completas y secuencias, discurre por el camino de las reglas sintácticas y semánticas para asegurar con su enunciado la "verdad" lingüística o coherencia semántica para él y sus interlocutores. Las relaciones sintácticas articulan los diferentes valores semánticos de cada una de las oraciones y proporcionan la coherencia (= acordada unión entre las partes que forman la secuencia y el enunciado).

En este segundo grupo nos corresponde, pues, describir las reglas bajo las cuales se intenta conseguir coherencia en la expresión de los contenidos dados en un enunciado. ¿Qué reglas regulan esas conexiones acordadas por los locutores en el momento de realizar cada uno su secuencia y su enunciado? ¿Y qué procedimientos utilizan para soldar adecuadamente y según exigencias de los oyentes, las oraciones comple

"

00000510

tas en secuencias y éstas en un enunciado, de tal forma que les comunique unos contenidos con coherencia?

#### 5.2.- Relaciones entre las secuencias.-

La unidad composicional del enunciado es la secuencia, que viene a coincidir con la "lexia" de R. Barthes: "comprendra tantot peu de mots, tantot quelques phrases", que también, según él, constituye "le meilleur espace possible ou l'on puisse observer les sens".

Dentro de la segmentación sintáctica que realizan los formalistas rusos, Tomachevski, por ejemplo, sitúa el análisis de las proposiciones ("motivo"), como la unidad más pequeña de la "secuencia" y clasifica dentro de ella los predicados según el papel que desempeñan las proposiciones que los contienen. La secuencia estará, por lo tanto, formada por la articulación de varias proposiciones.

Como ya indicamos, cuando hablamos del enunciado y valiéndonos de este parecer de R. Barthes y Tomachevski, entendemos por secuencia la sección de habla que se encuentra entre dos tonos ( y pausas) claramente terminales y que en el análisis aparece conteniendo dos o más oraciones completas. Esta sección de habla se muestra con una conexión sintáctica propia y diferente de las que tienen las secuencias contiguas. Los supraelementos también contribuyen a confirmar su unidad (entonación, ritmo...).

Tal conexión sintáctica de las oraciones completas que comprende, proporciona una coherencia semántica, que es, en palabras de R. Barthes "el mejor espacio posible donde se puede observar el contenido".

.. Estas unidades tan cohesionadas por factores sintácticos y semánticos, se suceden en la locución de un enunciado ( un enunciado pue-

00000511

de comprender una o más secuencias). El orden de esa sucesión no será indiferente, puesto que su articulación determina la propia coherencia del enunciado.

¿La manera de establecerse el orden de las secuencias es pertinente o no para la constitución de un enunciado? El cambio de orden no romperá, normalmente, la coherencia total del enunciado; pero sí la alterará y, posiblemente, impedirá órdenes temporales de sucesión en los acontecimientos narrados. Porque ocurre que los hablantes, al hacer sus enunciados, unen las secuencias según un orden que responde a reglas temporales, lógicas y espaciales y, por lo tanto, su perturbación necesariamente repercutirá sobre la coherencia del enunciado.

Por ejemplo:

(Sigue contando lo que haces durante el día).

- Secuencia, 1.- Después vengo a comer a la una menos cuarto y como me lavo y le...voy a...vengo al colegio// Secuencia, 2.- Después también leemos otra vez.... (7-o,t.I,E-14).

Al cambiar el orden 1 a 2 por 2 a 1 no impedimos totalmente la comprensión de su enunciado; pero sí alteramos el orden de acontecimientos, como para que dificulte su coherencia. "Después también leemos otra vez", exige que haya habido algo anterior, puesto que lo sugiere "después" "también y "otra vez".

En este caso, la sucesión temporal de esos acontecimientos, según el orden en que en realidad ocurre, estaría imposibilitada. Y el hablante, al construir su enunciado, lo ha tenido en cuenta, ofreciendo por esto ese orden y no otro.

(¿Cómo os pegais?)

- Secuencia, 1.- "Es que a veces le...como tenemos unos juguetes cada



00000512

uno, le cogemos y empieza a pegar él". Secuencia, 2.- "Luego sale mi madre y me pegan a mí, él también, a los dos" (7-o,t-E-19).

Si permutamos el orden de las secuencias, no se entiende el enunciado, porque el resultado, reflejado en la 2 Sc. se hace incomprensible tal como está expresado al colocarse antes de la causa.

En este caso alteramos el orden lógico entre causa y efecto, orden que ha tenido en cuenta el locutor al atar las dos secuencias tal como se encuentran en el enunciado.

Por otra parte, si juntamos al azar dos secuencias que estén bien formadas según la composición de sus oraciones y su articulación y que pertenecen a distintos enunciados, lo más seguro es que no tengan sentido. Podemos verlo en los dos enunciados anteriores, al intercambiar una secuencia de un enunciado por la del otro. El enunciado no tiene entonces sentido.

Por lo tanto, las secuencias no se van sucediendo en el transcurso del enunciado a capricho de los hablantes, sino que lo hacen bajo ciertas ordenaciones que aseguran la coherencia del enunciado. Estas ordenaciones inter-secuenciales son el resultado de esa capacidad que debe tener el oyente y el hablante para combinar las secuencias dentro de su enunciado, según las reglas que ambos conocen.

En este nivel de las relaciones intra-enunciativas o intersecuenciales, los hablantes actualizan la competencia del habla (apartado 2), proyectando las relaciones que unen, por una parte, los contenidos semánticos que emite en su secuencia con los de la anterior; y por otra, que todos esos contenidos semánticos de todo su enunciado deberán sucederse, según órdenes sintácticos de aspecto temporal, lógico y

00000513

espacial, dentro de la linealidad del discurso.

Combinadas ambas relaciones, según procedimientos acordados por los interlocutores, se obtiene para ambos la coherencia del enunciado. Para poder unir los contenidos de una secuencia con los de otra, dentro de un mismo enunciado, los hablantes necesitan conocer las reglas semánticas de su sistema lingüístico y los procedimientos bajo los que se conectan.

Para obtener un enunciado coherente, los hablantes necesitan conocer las reglas sintácticas que subtienden los contenidos semánticos de sus secuencias dentro del orden lógico, temporal y espacial propio de su lengua y los procedimientos para conseguirlo.

#### 5.2.1.- Reglas semánticas.-

A medida que nos aproximamos al nivel de análisis de la oración, cobran mayor importancia las relaciones sintácticas y semánticas entre los elementos que componen su unidad (enunciado, secuencia). De ahí que aumentan su presencia y los procedimientos bajo los cuales se manifiestan en el acto lingüístico, el enunciado.

Si, como ya se dijo, los hablantes al construir su texto tienen en cuenta reglas semánticas para atar unos enunciados con otros, en el momento de unir secuencias, su presencia es mucho mayor, al igual que los medios que emplean para manifestar tales uniones. Remitimos, por ello, a cuanto queda dicho en el apartado de las reglas semánticas que unen enunciados dentro de un texto (4.2.2.2).

Los procedimientos mediante los cuales los hablantes actualizan las relaciones semánticas entre las secuencias de un enunciado son, además de los empleados en la unión de enunciados (recurrencia, correferencia y presuposición), todos los que se han indicado al comienzo

00000514

de este epígrafe (paráfrasis, anáfora, pronominalización, conjunciones, tiempos verbales, focalización, énfasis, implicación, coordinación semántica etc...).

#### 5.2.2.- Reglas sintácticas.-

La competencia del hablante actualiza las relaciones sintácticas al unir secuencias, según dos órdenes, dentro de los que le es posible articular las secuencias que forman cada enunciado:

I. dentro de la linealidad del discurso.

II. dentro del orden lógico (tiempo, espacio).

I.- Las lenguas disponen de la misma dimensión para expresar sus secuencias en el enunciado: una secuencia se coloca a continuación de otra y así sucesivamente (substancia sintáctica de las lenguas). Pero cada lengua consagra algunos de los recursos sintácticos que le ofrece la linealidad del discurso, haciéndolos suyos, (forma sintáctica de una lengua en particular). El español apenas si explota el recurso del orden de las palabras dentro de la linealidad del discurso, en el nivel de la oración, ¿Suced lo mismo cuando unimos oraciones y secuencias?.

En la realización de un texto ocurre que, al producir los enunciados, organizamos el texto como para que unos enunciados ocupen el principio del texto, otros el medio y otros lo concluyan. Lo mismo acontece cuando hacemos un enunciado: una o más secuencias sirven de introducción, otra u otras continúan el desarrollo del enunciado para, después finalizarlo con la última o últimas secuencias. Si normalmente se construyen los enunciados con este orden, las formas lingüísticas que lo expresen serán distintas de, si por ejemplo, coloca-

00000515

mos en primer lugar el contenido de la última secuencia. Según comienza la primera secuencia, tanto el locutor como el oyente ya saben que pueden prever con muchas probabilidades de acertar qué tipo de ordenación de secuencias va a proseguir. Además, como ya vimos, la permutación de las secuencias repercute sobre la coherencia del enunciado. Todo ello, según nuestro parecer, indica que los niños deben o han debido aprender a saber cuándo y cómo colocar las secuencias del comienzo y con qué secuencias continuar y acabar cada uno de sus enunciados, cuando éste comprende dos o más secuencias.

Cuando recorrimos la unión de los enunciados que componen los textos, no era práctico plantearse su unión como hacemos ahora con las secuencias, porque allí la sucesión de los enunciados estaba dada por las articulaciones que explícita o implícitamente indicaban las preguntas del encuestador. En el caso de las relaciones intraenunciativas quienes las establecen son los propios niños y de ahí que sea el momento de tenerlas en cuenta.

#### 5.2.2.1.- La coordinación yuxtapositiva.-

Las posibilidades de articulación de secuencias oscilan entre dos y siete secuencias por enunciado dentro de los 216 enunciados que tienen más de una secuencia (18,2% sobre el total de los enunciados del corpus).

Esta articulación se realiza según el procedimiento de coordinación en su doble aspecto: el yuxtapositivo y el conjuntivo.

Por simple sucesión de una secuencia tras otra o yuxtaposición, sin que entre ambas secuencias medie ninguna partícula que sirva para unir-  
las, ni para indicar ningún orden entre las secuencias que se van su-

00000516

cediendo, se expresa una secuencia tras otra dentro de un enunciado.

En este caso las relaciones de sucesión entre las secuencias están dadas por su misma colocación e indican sus dependencias, en el caso de que las haya, por medio de relaciones sintáctico-semánticas, tendidas entre elementos lexicales de una y otra secuencia.

En el enunciado siguiente encontramos un caso de secuencia que se une por yuxtaposición.

(Cuéntame lo que haces durante el día)

Sc1.- "Yo ...hacer el vago,/ no me levanto//

Sc2.- Casi siempre estoy/, casi siempre...dice dice mi madre levántate/  
y yo y yo no quiero/ y me y me meto la alnogada aquí, jee jee//

Sc3.- Y después me meto por debajo de la cama/ y mi madre ¿adónde estás?///

La 2ª secuencia se une a la 1ª por yuxtaposición y guarda una relación con ella de tipo sintáctico-semántico: para dar la razón de por qué es un vago (contenido de la primera secuencia), realiza la segunda secuencia explicando con ella qué es lo que hace en vez de levantarse. Esta razón pudiera haberla dado con un sólo sintagma (Yo...hacer el vago/ no me levanto, porque me gusta mucho la cama). Sin embargo ha optado por ofrecer esa razón con la articulación de varias oraciones que forman dos secuencias, la 2ª y la 3ª.

En el orden de articulación de las secuencias que forman este enunciado se nos ofrece las dos posibilidades: la yuxtaposición, 1ª sc. + 2ª sc. y la coordinación, 2ª sc. + y después + 3ª sc.

Dentro de la linealidad del enunciado se nos da a entender que se suceden tres distintos grupos de información. El modo de distinguir

00000517

los tres grupos ha sido fundamentalmente debido a las dos pausas (//) que ha realizado el hablante, además de la continuidad señalada por sus suprasegmentos. Entre la 1ª pausa (....no me levanto //) y el comienzo del nuevo grupo, no aparece una partícula de juntura, sino un encabezador (casi) de un nuevo sintagma que pertenece a la siguiente oración que emita ("casi siempre estoy..."). El oyente, por lo tanto, esperará elementos lingüísticos en la nueva oración que le permitan relacionar la nueva secuencia (2ª) con la anterior (1ª), ya que no se le ha ofrecido ninguna de las partículas que sirven para desarrollar esta función entre la unión de una secuencia y otra.

Simplemente se ha acabado una secuencia y se comienza otra sin indicadores lingüísticos que señalen inmediatamente esa sucesión. Se ha yuxtapuesto una secuencia a otra. Locutor y oyente orientarán su habilidad lingüística hacia otro orden de relación (el temporal, el lógico) entre la secuencia acabada y la que comienza a desarrollarse. En este caso las oraciones de la 2ª secuencia nos dan un contenido que, dentro del orden lógico, sucede (explica) la razón de los contenidos expresados en la secuencia anterior.

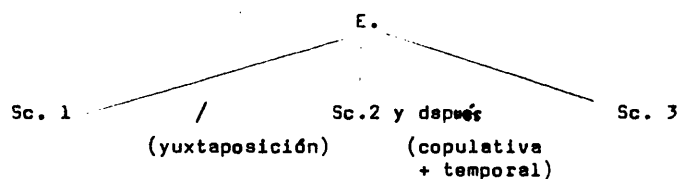
El recurso sintáctico que suelda las dos secuencias pertenece al área -II- de articulación (dentro del orden lógico).

En el paso de la 2ª sc. a la 3ª se ha optado por emplear el primer recurso ( I ) para indicar la relación entre la secuencia acabada y la que comienza, por medio de la coordinación (unión de elementos distintos dentro del mismo nivel). La coordinación se señala con partículas que se han consagrado para desarrollar esta función, los coordinantes: " en este caso "y después", que articula, dentro de un orden lineal

00000518

(copulativa "y") y temporal (después), un acontecimiento recién expresado con el que le sucede ( tercera secuencia):

Este enunciado, por tanto, nos ofrece el siguiente orden de articulación de sus secuencias:



El modo de articular estas tres partes dentro del enunciado, no es otro que el que se emplea en el nivel de oración y de sintagma, cuando se trata de unir tres elementos (1+2+3): me levanto/ me lavo/y desayuno/// "me cojo la cartera, el lápiz y el bocadillo///".

Sólo que con la diferencia de que aquí se articulan unidades mayores, y por lo limitado de la memoria, no basta con la unión de la 1ª secuencia con la 2ª por yuxtaposición (I) sino que además debe indicarse su unión con relaciones de orden lógico (II).

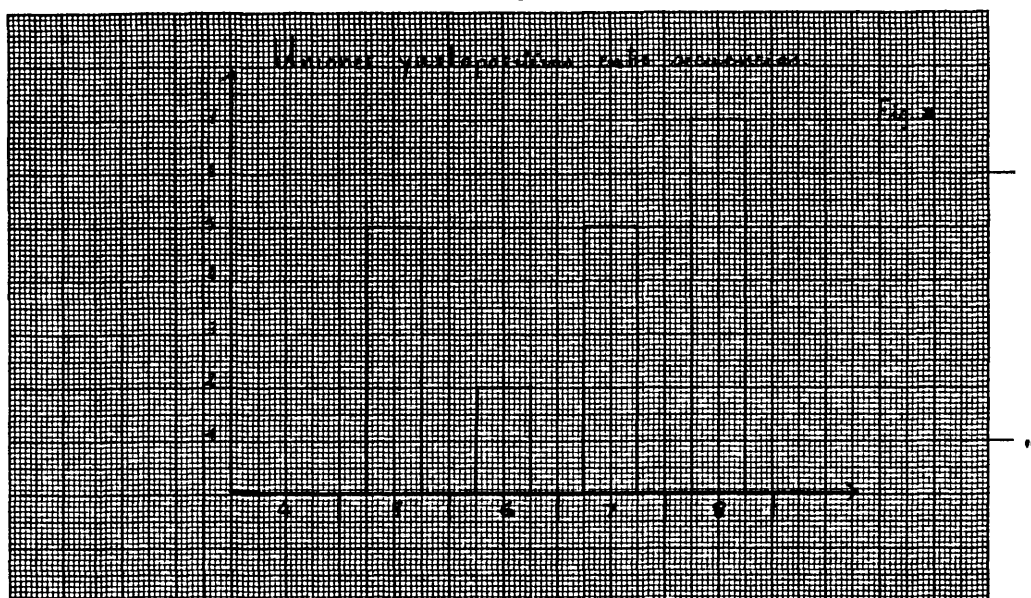
A continuación indicamos la distribución del comienzo de las secuencias y sus terminaciones dentro del enunciado al que pertenecen. Distinguimos el grupo de las secuencias que no son final de enunciado, de aquellas que sí lo son.

00000519

De las 223 ataduras de secuencias que han tenido que realizar en el corpus analizado, sólo en 18 ocasiones han utilizado el recurso de la yuxtaposición. De esas 18 articulaciones yuxtapositivas, doce veces se han dado en el lugar acostumbrado de la yuxtaposición, es decir, en uniones penúltimas y antepenúltimas de una serie. Las otras 6 han ocurrido en el lugar donde se articula la última secuencia del enunciado, donde normalmente siempre se realiza la unión por medio de la partícula conjuntiva "y".

En el total de la serie de secuencias que han debido articular, la solución dada por el procedimiento de yuxtaposición representa el 8,1% sobre la totalidad de esas uniones entre secuencias que forman un enunciado.

En el siguiente esquema puede advertirse cómo se ha utilizado este procedimiento con relación a las distintas edades y que su uso aumenta algo con la edad. (Fig. X)





00000520

5.2.2.2.- La coordinación conjuntiva.

Dentro del eje lineal en el que se desarrolla el discurso hablado, las secuencias pueden ir articulándose, dentro del enunciado, por medio de conjunciones coordinativas o locuciones equivalentes. Este ha sido el procedimiento más utilizado para unir las secuencias dentro del enunciado, tanto en las zonas intermedias de una serie de secuencias, como en la articulación de la última secuencia del enunciado.

Esta sucesión coordinativa de las secuencias puede o no coincidir con el orden temporal de enunciación, pero lo normal es que refleje el orden temporal de los acontecimientos narrados. La forma de ir trabando estos acontecimientos ha sido, precisamente, la de producir unas secuencias tras otras atándolas con conjunciones coordinativas, con las que se consigue la progresión continuada de los acontecimientos en el orden temporal (lógico) en que han ocurrido para el hablante.

En la juntura de secuencias por coordinación conjuntiva, advertimos tres procedimientos:

- 1.- Coordinación de las secuencias según un orden lineal.  
(por medio del coordinante copulativo "y")
- 2.- Coordinación de las secuencias según un orden lineal y temporal.  
(por medio del coordinante copulativo "y" + coordinantes temporales: "después", "luego", "entonces")
- 3.- Coordinación de las secuencias según un orden temporal.  
(por medio de sólo coordinantes temporales: "después, luego, etc.).

1.- Coordinación conjuntiva de las secuencias según un orden lineal.-

La conjunción consagrada para articular elementos distintos de un mismo nivel es la copulativa "y". Aunque su actuación se realiza con preferencia en el nivel de sintagma y algo en la articulación de ora-

00000521

ciones, también se encuentra uniendo secuencias dentro del enunciado.

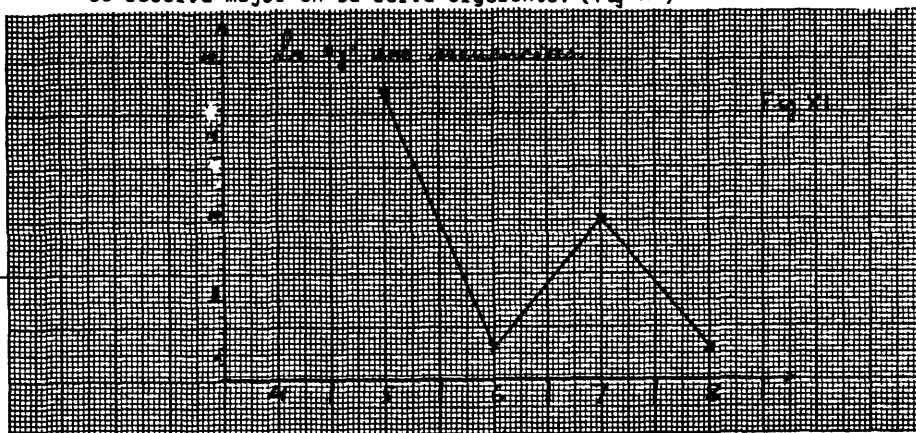
Entre las posibilidades ofrecidas al unir secuencias en enunciados formados por 2, 3, 4, 5, 6, y hasta 7 secuencias, la conjunción copulativa "y" aparece articulando secuencias medias y sobre todo soldando la última secuencia del enunciado.

En el primer caso consigue unir en 12 ocasiones secuencias que no se encuentran en el último lugar, dentro de la serie que comprende el enunciado.

Su presencia es mayor en el momento de articular la última secuencia de un enunciado. Esto ha ocurrido en 20 ocasiones.

En total la "y" ha servido para unir secuencias en 32 ocasiones de las 223 que ofrece el corpus, lo que supone un porcentaje del 14,3% sobre esa totalidad.

Se advierte una tendencia a ir disminuyendo su presencia según la edad. Abunda a los 5 años, en 18 ocasiones. Ante la irrupción de nuevas formas para unir las secuencias, a los 6 años casi desaparece, volviendo a encontrarse a los 7 años, en 10 ocasiones. A los 8 años sólo ha unido secuencias en dos lugares. Su frecuencia según la edad se observa mejor en la curva siguiente: (Fig. XI)



00000522

## 2.- Coordinación de secuencias según un orden lineal + temporal.-

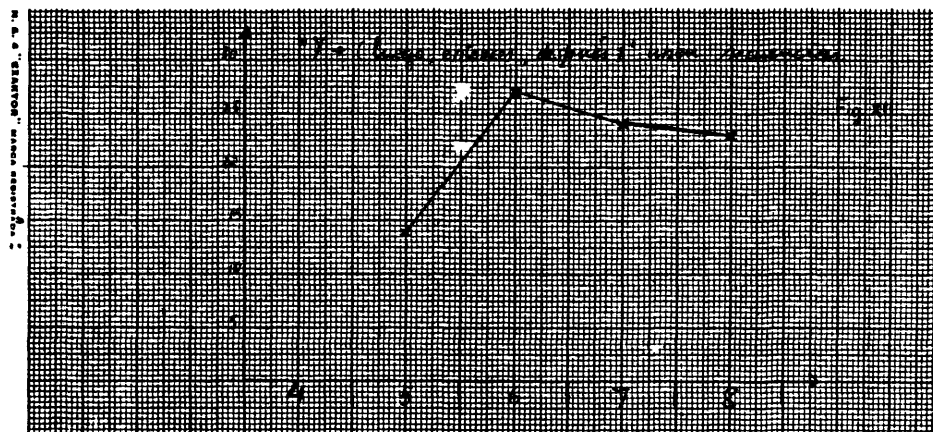
Los coordinantes que expresan la articulación entre dos secuencias según esta doble dimensión están formados por "y" + adverbio o conjunciones temporales como "y luego", "y después", "y entonces".

Estas formas que han unido secuencias de un enunciado, aparecen ya a los 5 años y se intensifica su presencia a partir de los 6 años. Corren la suerte contraria que el uso de la copulativa "y", su frecuencia se va fortaleciendo con el aumento de la edad.

Bajo este procedimiento unen secuencias intermedias del enunciado en 40 ocasiones. Al unir la última secuencia, la actividad de este grupo es algo mayor, está presente en 48 uniones de secuencias.

En el total del corpus este grupo de partículas ha servido para indicar 88 conexiones entre secuencias, lo que representa el 39,5% sobre el total de las uniones intersecuencias de un enunciado. Entre los coordinantes de este grupo los más utilizados han sido: "y luego" 39 veces uniendo secuencias; "y después" presente en 28 ocasiones; "y entonces" 21 veces articuló secuencias de un mismo enunciado.

En cuanto al modo de ir asegurando su presencia en correlación con la edad, podemos verlo en el esquema siguiente: (Fig. XII)



00000523

3.- Coordinación de secuencias según un orden temporal.-

El tercer grupo que ha servido para articular secuencias dentro de los enunciados, está formado, sobre todo, por las conjunciones del grupo anterior y los adverbios a los que se ha suprimido la señal de adición copulativa que aportaba la conjunción "y" que les precedía. Este grupo de coordinantes está constituido por formas simples ("después", "luego", "entonces"... ) y formas compuestas ("a continuación", "al final", "después de"... ) que prácticamente no han aparecido.

La función que desempeñan al unir secuencias es la de coordinarlas, no en el aspecto de suma (ofrecido por "y"), sino bajo el aspecto de sucesión según la progresión temporal, para indicar con ello distintos acontecimientos que ocurren a través del tiempo. Marcan las relaciones que señalan la continuación de una a otra secuencia, dentro de la unidad del enunciado, según el tiempo en el que van aconteciendo sus respectivos contenidos.

La frecuencia de este grupo al unir las secuencias corre paralela a la del grupo anterior, también se va confirmando su uso con el aumento de la edad.

Unen secuencias intermedias del enunciado en 37 ocasiones, ocupando el primer lugar el coordinante "luego" con 13 uniones; el segundo "después" con 11 y a continuación "entonces" con 5.

En la situación final del enunciado, unen la última secuencia en 41 enunciados. Las más frecuentes son "después" (con 15 uniones) y "luego" (14 uniones), a las que sigue "pero" que aparece uniendo la última secuencia en 4 ocasiones.

Este grupo de coordinantes ha unido secuencias en 78 ocasiones, que

00000524

representa el 35% sobre la totalidad.

El esquema siguiente muestra la frecuencia de este grupo al unir secuencias según los distintos años: (Fig. XIII)

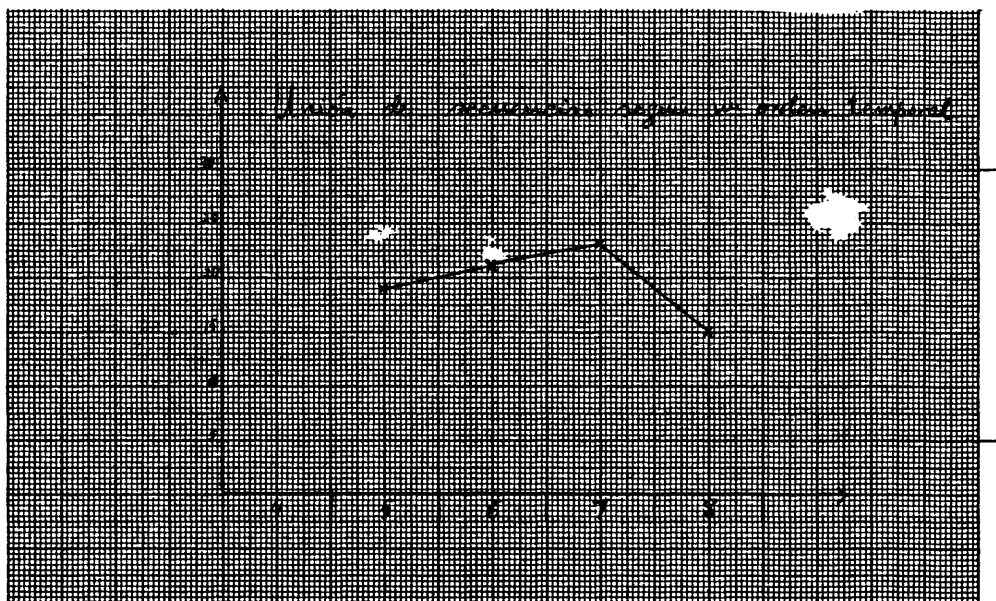


Fig. XIII

00006525

La juntura entre secuencias se ha realizado bajo la organización de reglas sintácticas, según parámetros de orden lineal, lineal + temporal y temporal. Bajo estas tres ordenaciones unieron secuencias por medio de la coordinación en su forma yuxtapositiva y conjuntiva.

En la articulación conjuntiva se emplea, sobre todo, el procedimiento copulativo por medio del coordinante "y", debido, tal vez, a que sólo expresa relación de sucesión de un elemento a continuación de otro sobre un mismo nivel narrativo o descriptivo. Pero si la coordinación de una secuencia a otra implica otra relación que no sea sólo de sucesión lineal, como la relación disyuntiva, adversativa, causal, explicativa, consecutiva (que responden a una ordenación lógica), entonces su empleo se reduce a casos muy esporádicos, pudiéndose decir que este tipo de coordinantes no han unido secuencias dentro de un mismo enunciado.

Así, dentro del grupo de secuencias que pueden estar unidas en un enunciado por este tipo de relaciones bajo ordenación lógica, sólo aparecen 7 casos, 5 de ellos realizados por la adversativa "pero" y 2 con "pues" (causal). De estas uniones, aunque estén expresadas por encabezadores adversativos y causales, sin embargo, están mal empleados ya que hacen de cópula coordinativa entre una y otra secuencia sin indicar la relación adversativa ni causal. Conocen estas partículas y las emplean al unir oraciones, pero no saben utilizarlas como coordinantes de secuencias.

Sólo a los 7 años se da un caso en el que la unión de secuencias implica, además de la coordinación de tipo copulativo, la relación " de causalidad (adversativa) en la manera de completarse las dos se-

00000526

cuencias dentro del enunciado.

Así pues, para articular las varias secuencias de un enunciado (de 2 hasta 7 secuencias por enunciado), los niños han empleado, dentro de la linealidad del discurso, el procedimiento de coordinación en su doble formulación: yuxtapositivo y conjuntivo. El que más han utilizado ha sido el conjuntivo: de las 223 uniones de secuencias ocurridas en el corpus, en 205 ocasiones lo hicieron por medio de la coordinación con conjunciones; y sólo 18 veces por yuxtaposición. Ello quiere decir que al realizar un enunciado con más de una secuencia, tanto el hablante como el locutor disponen de la habilidad suficiente como para tener en cuenta esta coordinación de una secuencia con otra, así como los medios para indicarla. Los procedimientos más actualizados han sido los conjuntivos que unen secuencias en un 91,3 % de las uniones practicadas. Mientras que la fórmula para articular secuencias sin partículas conjuntivas o de manera yuxtapositiva sólo alcanza el 8,7 %.

La dificultad que entraña la unión de secuencias por procedimientos yuxtapositivos, justifica este rendimiento tan bajo en el lenguaje de los niños al tener que unir secuencias dentro de un enunciado.

Dentro de la coordinación conjuntiva se han utilizado tres recursos:

1º) unión de una secuencia con otra por medio de la conjunción copulativa "y".

2º) por medio de "y + otra conjunción o adverbio"

3º) por medio de una conjunción distinta de "y".

El que más han utilizado ha sido el 2º procedimiento en 95 uniones.

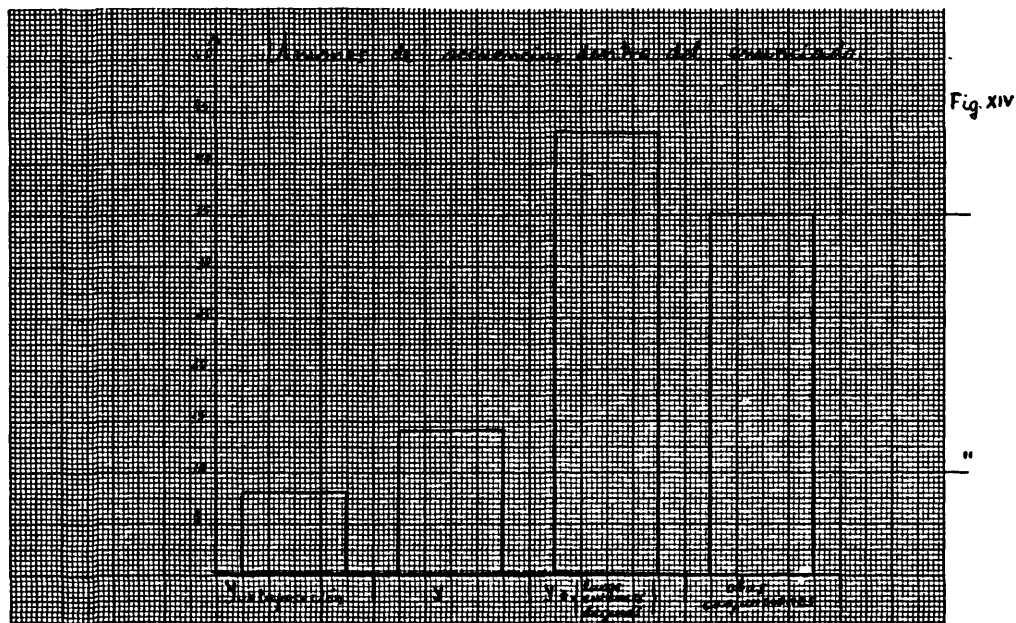
00000527

En segundo lugar el 3<sup>o</sup>, con 78 uniones y en último lugar la articulación de secuencias por medio de "y" en 32 uniones, como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

COORDINACION DE SECUENCIAS:

Yuxtapositivo	18 uniones	8,1%
Conjuntivo		
1.-"y"	32	14,3%
2.-"y + conj"	95	43%
3.-"conj"	78	35%
total	223	100

En el esquema siguiente se refleja mejor estas diferencias en cuanto al uso de las distintas fórmulas coordinativas empleadas para unir secuencias dentro de un enunciado:





00000528

Al observar la frecuencia en la aparición de estos tres procedimientos con relación a la edad, notamos que todos, menos la coordinación con "y", intensifican su presencia con el aumento de la edad. La coordinación con "y" va disminuyendo a medida que el niño tiene más años.

5.2.3.- Orden de sucesión en las secuencias del enunciado.-

Para que el enunciado tenga coherencia semántica es imprescindible que sus partes, las secuencias, estén debidamente dispuestas según un orden de sucesión dentro de la linealidad del discurso. Los hablantes tienen la habilidad para ir produciendo las secuencias de un enunciado, según ese orden. Realizada la primera secuencia es bastante previsible el orden de sucesión de las demás secuencias, tanto para el locutor como para el oyente, así como el paradigma de elementos lingüísticos que ha de elegir el locutor para indicarlo. Por eso, el oyente puede muchas veces adelantarse e indicar elementos del enunciado que aún no ha pronunciado el locutor. Unas secuencias se van articulando a otras en un enunciado según un orden que sí es pertinente para la coherencia semántica que el propio enunciado proporciona a los interlocutores. Para señalar ese orden de sucesión en las secuencias, los hablantes se valen de conectivos lógicos, como la conjunción, disyunción, implicación, equivalencia (13).

En el caso de la unión de las secuencias, vamos a intentar observar qué conectivos emplean para indicar el orden lógico que ata unas secuencias a otras con el fin de que el enunciado sea coherente. Aunque cada secuencia tiene autonomía sintáctica dentro de sí en la articulación de sus propias oraciones, sin embargo, ella, como unidad, depende en el modo de hacerse de las condiciones impuestas por la cohe-

00000529

rencia semántica de todo el enunciado y por las constricciones a que le somete la o las secuencias que le preceden o le van a seguir.

El orden de sucesión en las secuencias dependerá también del número de secuencias que tenga el enunciado. Por esto, recorreremos el material según enunciados que tengan dos secuencias, tres, cuatro y más de cuatro. Al hacerlo, pretendemos ver bajo qué orden se van atando las secuencias de cada grupo de enunciados y mediante qué conectivos lógicos lo consiguen.

5.2.3.1.- Orden de sucesión de las secuencias en enunciados con dos secuencias.-

Encontramos en el corpus 57 enunciados que se han realizado con 2 secuencias, lo que supone, sobre el total de uniones entre secuencias (223), el 26%.

La distribución de estas 57 uniones entre dos secuencias con relación a la edad es la siguiente:

Enunciados con sólo dos secuencias:

5.-	-o	11	enunciados con 2 ecs.	(de 17)	enunciados con ecs..
	-a	9	"	(de 40)	"
6.-	-o	8	"	(de 37)	"
	-a	5	"	(de 14)	"
7.-	-o	12	"	(de 35)	"
	-a	2	"	(de 23)	"
8.-	-o	6	"	(de 31)	"
	-a	4	"	(de 19)	"

Mientras que el total de uniones entre secuencias por cada año refleja un número muy aproximado (5 años: 57; 6: 54; 7:58; 8: 50),

00000530

el número de enunciados con sólo 2 secuencias disminuye exactamente en la mitad con relación al aumento de edad entre 5 y 8 años. El niño de 5 años para realizar 57 enunciados con más de una secuencia, hizo 20 enunciados con 2 secuencias, cuando el niño de 8 años para conseguir casi el mismo número de enunciados con más de una secuencia (50) sólo ha hecho la mitad de enunciados con 2 secuencias (10).

Ello quiere decir que el niño de 8 años tendrá enunciados que estén formados con un mayor número de secuencias.

El modo de conectarse las dos secuencias de estos enunciados con dos secuencias, viene indicado por el tipo de partículas que figura en el comienzo de la segunda secuencia. El encabezador de ésta tiene como función señalar bajo qué orden se sucede esta secuencia y qué tipo de relación proyecta sobre la primera para que ambas articuladas proporcionen la coherencia semántica del enunciado.

Podemos anotar tres tendencias en cuanto a la manera que ha tenido de articularse la segunda secuencia a la primera:

1.- Dentro del orden lineal del discurso: la segunda secuencia es el resultado de la acumulación de la primera como simple adición. El enunciado es el resultado de la suma de la primera y la segunda secuencia. El indicador de esta unión es la copulativa "y" que conecta las dos secuencias bajo el mismo rango, donde a la primera le sucede la segunda; pero unida por medio de "y". De la totalidad de los 57 enunciados que tienen 2 secuencias, esta solución ha servido para unir 12 secuencias, ocupando el segundo puesto con un porcentaje del 21%. Es de señalar que abunda sobre todo a los 5 años, donde está presente en 8 enunciados como coordinante de las dos secuencias.

00000531

La segunda secuencia se añade a la primera por yuxtaposición.

Una secuencia se coloca a continuación de la otra sin que se señale el comienzo de la segunda secuencia ningún tipo de unión con la anterior por medio de un coordinante. Esta solución solo se ofrece en 4 ocasiones, no apareciendo a los 5 años. Esta conexión de secuencias supone sobre el total de uniones de secuencias en enunciados de dos secuencias el 7%.

Ambas soluciones ofrecen el orden de sucesión entre una y otra secuencia, dentro de la linealidad del discurso, con estadura por medio de la copulativa "y", o sin estadura, la yuxtaposición.

2<sup>2</sup>- Se combinan el orden lineal y el orden temporal.-

Al orden de sucesión, se le superpone un orden de continuidad o sucesión temporal. Además de la sucesión lineal de las secuencias, una después de la otra, se tiene en cuenta y se señala la sucesión paralela del orden temporal: la primera secuencia ocurre en un tiempo anterior al de la segunda. Para expresar también este orden emplean coordinantes temporales que encabezan la segunda secuencia, por medio de los cuales atan estas secuencias a la primera según el orden lineal de sucesión y según el orden temporal de continuidad. La continuación de ambos órdenes se expresa mediante "y", como exponente del primero y "luego", "después", "entonces"....que expresan el segundo.

"Y luego" ha sido la combinación más empleada, en 13 uniones, para articular la segunda secuencia a la primera. La unión de "y + una conjunción o adverbio temporal" ha servido como encabezador de la

00000532

segunda secuencia para manifestar la coherencia del enunciado en 39 ocasiones de las 57 realizadas.

3º- Sólo se indica el orden temporal.-

Cuando sólo se ha querido atar una secuencia a la otra con el indicador de continuidad temporal ("luego", "después"...), la frecuencia ha sido algo menos de la mitad, sólo han unido secuencias en 18 ocasiones y en mayor número de veces a los 7 y 8 años.

Dentro, pues, de los procedimientos utilizados para unir dos secuencias de un enunciado, utilizan:

- 1º el que expresa simultáneamente el orden lineal ("y") y el orden temporal ("luego", "después") en un 40%.
- 2º el que expresa sólo continuidad temporal ("luego", "después"..) en un 31,6%.
- 3º el que expresa sólo la sucesión lineal por medio de "y" y de la yuxtaposición con el 28,07%.

Por lo tanto, al unir la segunda secuencia a la primera, cuando el enunciado sólo ha ofrecido dos secuencias, los niños han indicado su sucesión y continuidad, sobre todo, según un orden temporal, mediante "y luego", "luego", "después"... que ha supuesto el 71,52% de todas las soluciones encontradas en el corpus.

5.2.3.2.- Orden de sucesión en enunciados con tres secuencias.-

Hemos encontrado 29 enunciados formados por tres secuencias cada uno. Supone el 26,85% sobre la totalidad de uniones entre secuencias ocurridas dentro de un enunciado.

.. La distribución de estas 58 uniones entre secuencias que han realizado dentro de sus 29 enunciados es la siguiente:

00000533

Enunciados con tres secuencias:

5.	-o	0		
	-a	6	6 E.	=12 uniones ( de 57 Endos.)
6.	-o	6	9 E	=18 uniones ( de 51 Endos.)
	-a	3		
7.	-o	3	6 E.	= 12 uniones ( de 58 Endos.)
	-a	3		
8.	-o	3	8 E.	= 16 uniones ( de 50 Endos.)
	-a	5		

---

29 E.

En la articulación de las tres secuencias nos interesa comprobar si hay alguna constante en cuanto al orden de articulación entre las secuencias, y en segundo lugar bajo qué partículas se van uniendo en la primera y segunda postura.

En cuanto al orden de sucesión, en el aspecto lineal del discurso, la posibilidad es simplemente ir colocando una secuencia tras otra por coordinación yuxtapositiva o conjuntiva. Entre las 58 uniones realizadas entre las secuencias de estos enunciados, sólo en 10 ocasiones se unen por este procedimiento: 2 yuxtaposiciones en el paso de la primera secuencia a la segunda; y 8 uniones por coordinación conjuntiva con "y", 3 veces como encabezador de la segunda secuencia y 5 comenzando la tercera secuencia.

Cuando se trata de articular tres unidades de un mismo nivel, la norma del español en cuanto a la manera de ir conectándolas es: uno / dos / "y" tres ///. Por lo tanto, en la unión de tres secuencias

00000534

que formen un enunciado debería tenderse hacia esta realización normal. Sin embargo, sólo se dan dos únicos casos, entre los 29 enunciados de tres secuencias con esta formulación: una a los 5 años y otra a los 6. Así pues, en la manera de unir las tres secuencias de un enunciado parece que no se tiene en cuenta la ordenación normativa ( A/ B/ y C) y que su conexión responderá a otras exigencias que tienen a asegurar más la articulación de una secuencia a la otra, sirviéndose más de coordinantes conjuntivos que de la ordenación seriada de las tres secuencias según la normativa. A ello también contribuye la dificultad que entraña el tener que unir tres unidades tan amplias, donde el límite de la memoria es grande y, por lo tanto, se va poniendo más atención en la unión que debe soldar una secuencia a la otra, que en la ordenación seriada de las tres secuencias de su locución.

Efectivamente, los conectivos que emplean en la primera y segunda unión para articular las tres secuencias indican que los hablantes van sucediendo una secuencia tras otra, según la ordenación temporal en que van ocurriendo los acontecimientos presentados por cada una de las tres secuencias del enunciado.

Al examinar los indicadores de esa continuidad temporal, mediante los que van articulando su primera, segunda y tercera secuencia, advertimos 4 tendencias de ordenación:

- .. 1<sup>a</sup> Las tres secuencias se unen por medio de "y + continuidad temporal, expresada por adverbios como "después", "luego", "entonces" Así se dan las uniones entre secuencias en 6 enunciados, lo que su-

00000535

pone 12 uniones que se han conseguido con este procedimiento. Para unir las tres secuencias del enunciado se ha tenido en cuenta simultáneamente la sucesión lineal y la continuidad temporal ( "y después" "y luego" "y entonces").

2ª Las tres secuencias se han unido por medio de una conjunción temporal en el comienzo de la segunda secuencia; y en el comienzo de la tercera por medio de "y + ("después", "entonces)". Esto ha ocurrido en 7 enunciados. Es el procedimiento que se aproxima a la ordenación normal ( A/ B/ y C/ ///.), cuando se trata de articular tres unidades de un conjunto (al enunciado) en la sucesión lineal.

Esta ordenación se ha dado una sola vez a los 5 años. Parece que se afirma a los 8 años, donde aparece en 4 ocasiones. Se ha tenido en cuenta para unir las tres secuencias: 1ª la continuidad temporal y 2ª la sucesión lineal en su último lugar con "y", además de la continuidad temporal manifestada por medio de "luego", "después"....

3ª Las tres secuencias se unen por medio de sólo conjunciones temporales como "después", "luego", "entonces"...Este procedimiento sólo aparece en 3 enunciados: a los 5 años dos y uno a los 7. Únicamente se tiene en cuenta la continuidad temporal como medio para asegurar la unión de una secuencia a la inmediatamente anterior.

4ª Las tres secuencias se unen por medio de "y + continuidad temporal en el comienzo de la 2ª secuencia y sólo conjunciones temporales en la unión de la tercera secuencia; (1ª Sc./ + y luego 2ª sc. // + luego 3ª sc. ///.). Este procedimiento se ha utilizado en 4 enunciados a los 5 y 6 años.

¿Qué partículas son las que más se dedican a unir la 1ª secuencia con la segunda y esta con la 3ª?. Según el esquema de enunciados con



00000536

3 secuencias parece que se va especializando en la unión de secuencias el grupo de partículas con sólo la indicación de continuidad temporal, como "después", "luego", "entonces"..

Al comienzo de la tercera secuencia hay una tendencia a ir empleando con mayor frecuencia la simultaneidad del orden lineal por medio del coordinante "y" más la continuidad ofrecida por "después", "luego" ("y después", "y luego"). Esquemáticamente podemos reflejar así esta distribución de los conectivos inter-secuenciales en los enunciados con tres secuencias.

1ª sc.	2ª sc.	3ª sc.
después: 5	y luego:6	
luego:4	y entonces:2	y después.
entonces:2		

Como puede verse el grupo de "y luego", "y entonces" suele encabezar la segunda y tercera secuencia. En tanto que "después", "luego" y "entonces" se especializan en el encabezamiento de la 2ª secuencia. La partícula "y después" sólo ha aparecido en la articulación de la tercera y última secuencia de este tipo de enunciados constituidos por 3 secuencias.

00000537

5.2.3.3.- Orden de sucesión en enunciados con cuatro secuencias.-

Aparecen 22 enunciados formados por 4 secuencias. Para realizarlos han tenido que actualizar 66 conexiones entre secuencias, que supone el 30% sobre el total de uniones intersecuenciales (223).

Su distribución por edad es la siguiente:

5	-o	2	5 Ens.	= 15 uniones.
	-a	3		
6	-o	3	4 Ens.	= 12 uniones.
	-a	1		
7	-o	4	9 Ens.	= 27 uniones.
	-a	5		
8	-o	4	4 Ens.	= 12 uniones.
	-a	0		
		2.2	66	

Bajo la ordenación lineal del discurso sólo encontramos un enunciado que articule sus 4 secuencias por el procedimiento de coordinación, mediante la conjunción "y", a los 5 años. La coordinación por medio de yuxtaposición una secuencias aisladas en 7 ocasiones, prefiriendo estar presente en la primera y segunda unión de secuencias dentro del enunciado formado por cuatro secuencias. La "y" también ha unido secuencias en 8 ocasiones, tendiendo a situarse con preferencia en la primera y segunda unión de las 3 que comprende el enunciado.

La dimensión que más se ha tenido en cuenta para ir uniendo una secuencia tras otra, ha sido la de continuidad temporal, que está pre-

00000538

sente en las tres articulaciones de cada uno de estos 22 enunciados. Esta continuidad temporal se ha expresado mayormente bajo dos formas:

- 1ª.- Con coordinantes que sólo indican continuidad temporal como "después", "luego..."
- 2ª.- Con la "y" coordinativa + coordinantes que indican continuidad temporal como "después", "luego"...("y después" "y luego").

La primera solución se confirma a los 7 y 8 años con 18 uniones y aparece en pocas ocasiones a los 5 y 6 años con sólo 5 uniones. Las partículas que más han expresado este tipo de articulación, según el orden de continuidad temporal, han sido "luego", presente en 14 conexiones de secuencias y "después" en sólo 5 uniones. El primero se actualiza en los tres puntos de articulación de las 4 secuencias.  
(1ª sc.....// 2ª luego.....// 3ª sc. luego.....// 4ª sc. luego...//)  
(1ª sc.....// 2ª sc.....// 3ª sc. después.....// 4ª sc. después...//)

La segunda solución no ofrece diferencias tan marcadas entre los 5 y 6 años, por una parte, y los 7 y 8 años, por otra ( en 14 uniones). Las partículas portadoras de este tipo de unión entre las 4 secuencias han sido:

- "y luego", presente en 9 uniones, sobre todo en 1ª y 3ª unión.
- "y después", presente en 8 uniones, sobre todo en 1ª y 3ª unión.
- "y entonces", presente en 8 uniones, sobre todo en 1ª y 3ª unión.

.. 3.2.3.4.- Orden de sucesión en los enunciados con más de cuatro secuencias.-

Son 7 los enunciados que tienen más de 4 secuencias, distribuidos de la siguiente manera :

00000539

5	-o			
	-a	1 (5 scs.)		
		1 (7 " )	2 Ens.	= 10 uniones.
6	-o	2 (5 " )	2 Ens.	= 8 uniones.
7	-o	1 (5 " )	1 Ens.	= 4 uniones
8	-o	1 (6 " )		
	-a	1 (6 " )	2 Ens,	= 10 uniones.

---

7 enunciados      32 uniones.

Las uniones que han realizado en estos enunciados suponen el 14,3% sobre el total de uniones habidas entre secuencias que pertenezcan a un mismo enunciado (223).

El número de enunciados es demasiado pequeño como para ofrecer-nos datos lo suficientemente orientadores; tanto en el orden de sucesión entre las secuencias, como en el empleo de las conjunciones que sirven para unirlos. Sin embargo, también en ellos se advierte que la articulación que subtiende los diversos contenidos de cada una de las secuencias es la continuidad temporal, que, como en los anteriores grupos, se expresa por medio de conjunciones que sólo manifiestan tiempo, o por la combinación de "y + conjunciones y adverbios temporales".

Ocho de las 32 uniones se articularon por sólo conjunciones temporales, sobre todo por medio de "después"; mientras que por la segunda formulación se han articulado 15 secuencias, con referencia por medio de "y luego" en 8 ocasiones e "y entonces" en 5 uniones. Sólo 3 lo hacen por el coordinante copulativo "y" y una sólo vez por yux-

00000540

taposición.

A los 5 años aparece un procedimiento que refuerza la sucesión lineal de las secuencias por medio de la fórmula "que más" a la que normalmente sucede un indicador de la continuidad temporal, como "después".

En la esquematización de los 7 enunciados se hace visible también la tendencia que se da en los 5 y 6 años a alternar indicadores temporales de uno y otro grupo para expresar sólo "tiempo" y "coordinación + tiempo", mientras que a los 8 años la decisión adoptada para expresar la continuidad temporal en la sucesión de más de 4 secuencias, es la de optar por sólo indicadores de la continuidad temporal.

Para analizar la sintaxis de las secuencias en el enunciado hemos examinado las uniones por medio de dos procedimientos:

- 1.- Observamos las conexiones entre secuencias interiores y finales del enunciado con el fin de ver bajo qué procedimiento se encuentran atadas.
- 2.- Observamos las uniones, según estén realizadas en enunciados de dos, tres, cuatro y más secuencias, con el fin de ver bajo qué ordenación se ha articulado y por medio de qué conectivos lo consiguen.

En el primer caso hemos advertido que la articulación de las secuencias en el enunciado se ha hecho a base de procedimientos de coordinación. Hablan y comprenden distintos contenidos distribuidos en secuencias dentro del enunciado, cuando se encuentran unidos por procedimientos conjuntivos. Estos se han empleado el 91,3%, mientras que los yuxtapositivos aparecen solamente el 8,7%. Dentro del

00000541

escaso número de veces que se ha utilizado la yuxtaposición para unir secuencias, de esas 8 uniones por cada cien, 7 las han realizado niños de 7 y 8 años.

Han sido tres las formas con las que se ha actualizado la coordinación entre secuencias:

1.- Coordinación por medio de la conjunción copulativa "y". De las 223 uniones entre secuencias la conjunción "y" lo ha hecho 32 veces, lo que supone el 14,3%. Su presencia disminuye con la edad.

2.- Coordinación por medio de la conjunción copulativa "y + una conjunción o adverbio temporal ( "después", "luego", "entonces...")". De las 223 uniones entre secuencias bajo esta forma lo hicieron en 95 ocasiones, que supone el 43%. Su frecuencia es mayor a partir de los 6 años.

3.- Coordinación por medio de sólo conjunciones coordinativas distintas de "y" ("luego", "entonces", "después..."). De 223 uniones entre secuencias, estas lo hacen 78 veces, lo que supone el 35%. Su frecuencia es mayor a los 7 años.

Por lo tanto, dentro de la unidad temática que en cuanto a contenido pueda proporcionar la totalidad de oraciones que comprende un enunciado, parece que en cada enunciación con más de dos o tres secuencias el hablante actualiza unos procedimientos sintácticos que aseguran la unidad del enunciado y su coherencia. Que, además, la práctica de estos procedimientos sintácticos comienza a los 5 años con el uso más frecuente de la coordinación por medio de conjunción "y", algo con la copulativa "y + continuidad temporal", y coordinación con sólo indicación de la continuidad temporal.

00000542

En el segundo caso la práctica de la articulación intersecuencial la realizan bajo:

1.- La ordenación según la linealidad del discurso, de modo que se vayan sucediendo las secuencias de un enunciado coordinativamente (sin coordinantes o yuxtaposición y con coordinantes). La presencia de esta ordenación al colocar una secuencia tras otra se tiene más en cuenta a los 5 años y va desapareciendo en los años siguientes.

2.- La ordenación según la continuidad temporal de los acontecimientos narrados, al ir sucediéndose una secuencia atada a un tiempo (antes, ahora) a otra secuencia sujeta al siguiente tiempo (después, luego). La práctica de la ordenación de secuencia bajo el imperativo de la continuidad temporal comienza a los 5 y 6 años y se intensifica a los 7 y 8 años.

00000543

### 5.3.- Relaciones entre las oraciones.-

A continuación consideramos esas relaciones que unen oraciones completas e independientes, cuando forman una secuencia. En este análisis nos interesa observar cómo se articulan las oraciones completas de cada secuencia y por medio de qué conectivos se consigue actualizar las relaciones inter-oracionales. Miraremos todo tipo de unión que se haya o no establecido entre la coexistencia de dos o más oraciones completas dentro de cada secuencia.

Cuando el hablante hace su secuencia no sólo se preocupa por la realización aislada de cada oración. Tanto él como el oyente buscan algo más que el significado independiente de cada oración. Ambos buscan la coherencia en la sucesión de las varias oraciones que emiten e interpretan. Esa coherencia entre las varias oraciones viene dada por las relaciones que los hablantes proyectan a través de cada oración. Si no existen estas relaciones explícita o implícitamente presentes para los hablantes, el resultado será que se pueda comprender sumando por sumando -oración por oración-, pero sin que se entienda la totalidad de la suma -la secuencia-. Los hablantes de una lengua determinada están obligados a establecer esas relaciones entre las oraciones para que su enunciado sea comprensible. Y por ello aprenden y saben cómo hacerlo y mediante qué medios establecer las relaciones que unen las oraciones como para que su secuencia y enunciado tengan coherencia. No se trata sólo de saber hacer una oración, después otra y otra, hay que saber cómo se van restringiendo las posibilidades de la siguiente como para que no valga cualquier oración que el hablante haga al azar. Además, también tendrán que saber qué elementos emplear para conseguir que se den esas relaciones entre las oraciones. Todo



00000544

esto exige por parte de los hablantes un conocimiento y una capacidad lingüística propia de cada lengua, que les permitan articular una oración tras otra según un orden y unos procedimientos que, por encima de todo, les aseguren la coherencia en la sucesión de las distintas oraciones que forman una secuencia.

Sin el conocimiento de estas relaciones intra-oraciones no se puede decir que se sabe hablar una lengua. Ese conocimiento consiste en saber relacionar el valor total de los elementos de una oración con los de otra para, mediante su conexión, conseguir una ordenación que de coherencia a la totalidad de las oraciones que componen la secuencia.

Tanto el hablante como el oyente exigen que haya cohesión semántica entre las oraciones que forman una secuencia y para conseguirla emplean recursos que les proporcionan los suprasegmentos -retórica-, las relaciones semánticas -temática-, las relaciones sintácticas -narrativa-, las relaciones comunicativas -pragmática-.

Una descripción completa de la manifestación de la estructura del enunciado y de sus secuencias debe incluir el aspecto de la estructura fonológica. La entonación, el acento, las pausas, el ritmo desempeñan un papel importante en la sintaxis del enunciado y de la secuencia. Todos ellos son aspectos que influyen sobre el enunciado en cuanto a poderlo hacer o no interrogativo, afirmativo, negativo, exclamativo, enfático... También el acento y las pausas contribuyen a diferenciar el "thème" y el "propos". La entonación y las pausas nos han servido para la práctica de la segmentación a nivel de texto. Este aspecto del constituyente lingüístico, el significante, está presente también en este nivel, que en general se viene considerando en la grafemática textual y que tradicionalmente comprende todo aquello que se suele encuadrar en la retórica y proso-

00000545

dia.

#### 5.3.1.- Relaciones semánticas.-

La unión formada por las dos o más oraciones completas de una secuencia puede conseguirse por medio de las relaciones semánticas proyectadas entre los elementos de una y otra oración. Para ello, como entre las secuencias y enunciados, los hablantes emplean todos los recursos que permiten asegurar, desde el punto de vista semántico, la coherencia entre las oraciones. Sin su empleo difícilmente pueda comprenderse la totalidad de información proporcionada por el conjunto de dos o más oraciones. Así, la actividad de las relaciones semánticas para articular oraciones, cuando se trata de formar una secuencia, es mucho mayor que la que existe en la unión de secuencias para formar enunciados y de enunciados que constituyan texto. Al segmentar las secuencias hemos tenido en cuenta la unión conseguida entre sus oraciones por medio de la anáfora, la coordinación semántica, la inferencia lógica y la paráfrasis (14).

#### 5.3.2.- Relaciones sintácticas.-

Mediante las relaciones sintácticas se asegura la coherencia semántica de varias oraciones y se proporciona el contenido estructurado de la información que nos da el conjunto de dos o más oraciones en la unidad de la secuencia. Esta coherencia semántica tiene que darse necesariamente dentro de una ordenación lineal, donde la combinatoria de las distintas oraciones exige una determinación sintáctica por parte de los hablantes y unos procedimientos sintácticos para articularlos. En definitiva, la conexión de las oraciones de una secuencia ofrece una ordenación, una estructura sintáctica en el discurso, sobre la que se asientan los

00000546

contenidos de las oraciones, que forman una secuencia por medio de las expresiones del significante en este nivel, concretados en la entonación, grupos melódicos, acento, intensidad y ritmo (retórica).

Al traducir el contenido expresado por medio de dos o tres oraciones es difícil que coincida en la traducción a otra lengua el mismo número de oraciones y la misma ordenación. Lo que quiere decir, que una misma coherencia de varios contenidos comunes a ambas lenguas, normalmente exige distribuciones diferentes según una u otra lengua. Por lo tanto, deben existir reglas gramaticales por medio de las cuales los hablantes de una determinada lengua formulan la ordenación entre dos o más oraciones completas, cuando estas contraen relaciones bajo las que permanecen integradas en la unidad de la secuencia.

Así pues, una secuencia se puede ver como la sucesión de segmentos que son sintácticamente coherentes -las oraciones-. Pero la cohesión de las palabras en una oración completa a su vez se relaciona con otra o más oraciones completas para conformar la coherencia de la secuencia. Nos interesa observar:

1.- Cómo se articulan las oraciones completas para ofrecer la coherencia de la secuencia.

2.- Bajo qué tipo de ordenaciones se unen (lineal, temporal, lógico, etc...).

3.- Por medio de qué conectivos sueldan unas oraciones a otras.

Para que los hablantes consigan que dos o más oraciones independientes, que se suceden en el discurso, tengan coherencia pragmática y semántica, necesitan conocer las reglas por medio de las cuales relacionarlas y unir las en el todo cohesionado de la secuencia. Las ordenaciones bajo

00000547

las cuales se articulan las oraciones pertenecen a distintas ordenaciones o dimensiones donde puede darse la sintaxis:

1.- Se unen las oraciones completas para formar una secuencia dentro del orden lineal del discurso y de ahí la distribución que ofrecen las oraciones dentro de la secuencia.

2.- Se unen las oraciones completas para formar una secuencia dentro del orden lógico y de ahí las relaciones que contraen las oraciones de una secuencia dentro del tiempo, la implicación y la equivalencia.

Como se trata de juntar unidades lingüísticas con autonomía sintáctica y semántica -oraciones independientes-, la unión se realizará en un mismo nivel. El modo de unirse dentro de ambas ordenaciones será por yuxtaposición y/o coordinación, procedimientos que integran elementos que pertenecen a la naturaleza de un mismo nivel o estado lingüístico.

Cuando se suceden dos o más oraciones completas en el discurso, tanto el hablante como el oyente codifican y decodifican con la presuposición de que sobre ellas existen relaciones hetero-oracionales que las unen. Si, como en el caso de la yuxtaposición, no se ofrecen elementos específicos, portadores por sí mismos de esas relaciones de unión entre una oración completa y otra -como las conjunciones-, entonces los interlocutores colocarán marcas en el léxico de una y otra oración que sirvan para proyectar esa red inter-oracional con la que obtener coherencia secuencial. Veámoslo en el siguiente ejemplo:

Sc.1.- Porque a mí me.../ Porque yo una vez estaba jugando.../ Y yo del principio cuando el profesor dijo que los que quieran meterse en el fútbol que levanten la mano yo la levanté no sabiendo/ Yo me creía que el fútbol era una cosa mejor//

00000548

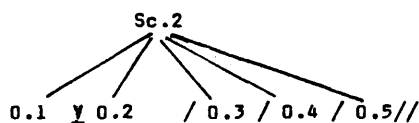
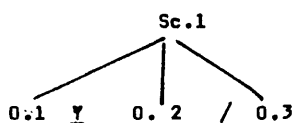
Sc.2.- Pero después de tanto jugar tanto jugar ya me cansé / y digo digo/ Yo me retiro/ Esto es una tontería/ Yo no encontraba nada ahí// (7 niños, t.II, E,2).

La primera secuencia comienza con dos oraciones incompletas, ambas introducidas por la misma partícula: porque. A estas dos les sigue otras dos oraciones completas, la primera se une a la anterior por la coordinación de y, y la segunda se une por yuxtaposición.

Sc.1.- (porque.../ Porque.../ y .../ última oración).

Sc.2.- La segunda oración se une a la primera por coordinación -y-. La tercera, la cuarta y la quinta lo hacen por yuxtaposición.

Por lo tanto, estas secuencias nos ofrecen cada una su ordenación dentro de la cual se encuentran articuladas sus oraciones.



Las dos secuencias nos ofrecen ejemplos de los dos modos de articular oraciones: el coordinativo y el juxtapositivo. En el primer caso la presencia de y está expresando por sí misma la unión de una oración a la otra. En el segundo caso se acaba una oración y se continúa la siguiente sin que entre ambas medie ninguna conjunción. En este caso el hablante tendrá que ofrecer marcas lingüísticas que, además de la función concreta que realicen en su oración, tengan también la función de relacionar su oración con la anterior oración. En los dos casos que nos ofrecen las dos secuencias encontramos carreras hetero-oracionales entre el suje-

00000549

to de la oración: "yo la levanté no sabiendo..." y el sujeto de la oración siguiente, también "yo me creía que...".

A continuación examinamos todas las uniones entre las oraciones que han conetituido secuencias, para observar su modo de articulación. Este modo de articularse las oraciones lo vemos en dos situaciones:

I.- Cuando el enunciado donde se unen las oraciones está formado por una sola secuencia. En este grupo hay uniones de oraciones en todo el corpus, desde los 4 a los 8 años.

II.- Cuando el enunciado donde se unen las oraciones está formado por más de una secuencia. En este grupo sólo podemos tener en cuenta las uniones de oraciones habidas en el corpus desde los 5 a los 8 años.

Dentro de la linealidad del discurso aparecen los dos procedimientos utilizados para unir las oraciones tanto en la situación I, como en la II: articulación por medio de conjunciones (coordinación conjuntiva) y articulación sin conjunciones (coordinación yuxtapositiva).

### 5.3.3.- Coordinación yuxtapositiva.-

Examinamos la yuxtaposición en una y otra situación (I, II).

I.- Cuando el enunciado donde se unen las oraciones está formado por una sola secuencia. En la totalidad del corpus los hablantes han tenido que unir oraciones en 597 ocasiones dentro de esta situación. Al realizar su secuencia han producido una oración a continuación de otra sin mediar entre ambas ninguna marca lingüística que exprese explícitamente la conexión en 341 articulaciones. Es decir, que para unir dos oraciones los niños han empleado como procedimiento la yuxtaposición en un porcentaje del 57,1% sobre el total de las uniones habidas en este cor-

00000550

pus. El reparto de estas uniones con relación a la edad es el siguiente:

Uniones realizadas por medio de la yuxtaposición en situación I.-

	4	5	6	7	8	T
U. yuxtaps.	97	53	55	79	57	341
Todas las U.	136	243	204	381	257	1221
%	71,3	21,8	26,9	20,7	22,2	27,9

El porcentaje general indica que los niños cuando hacen un enunciado de una sola secuencia unen las oraciones mediante el procedimiento yuxtapositivo en casi una cuarta parte de las uniones de oraciones que han realizado (27,9 %).

Se destaca el uso tan elevado que de este procedimiento han hecho los niños de 4 años, algo más de tres cuartas partes de las uniones entre sus oraciones se han articulado por medio de la yuxtaposición (71,3 %). Los demás niños, desde los 5 hasta los 8 años, han utilizado este procedimiento con una frecuencia semejante que ha oscilado entre un 20 y un 26 % del total de sus uniones entre oraciones.

II.- Cuando el enunciado donde se unen las oraciones tiene más de una secuencia. La existencia de este tipo de uniones se da a partir de los 5 años.

En estas condiciones han unido oraciones en 624 ocasiones. De ellas 240 lo hicieron por medio de la yuxtaposición de una oración a continuación de la otra, lo que supone un 38,5 % sobre el total de todas las uniones ocurridas en esta situación.

00000551

En el esquema siguiente se advierte la distribución que ofrece el corpus en cuanto al modo de unirse las oraciones por yuxtaposición en enunciados con más de una secuencia:

Uniones realizadas por medio de la yuxtaposición en situación II.-

	4	5	6	7	8	T
U. yuxtps.		64	39	86	51	240
Todas las U.		243	204	381	257	1221
%		26,3	19,1	22,6	19,8	19,7

Cuando se trata de unir oraciones según la manera yuxtapositiva, notamos que este procedimiento se emplea con más facilidad en el grupo I (27,9 %) que en el II (19,7 %). Así pues, cuando el niño tiene que unir dos o más oraciones, emplea más veces elementos semánticos léxicos (gramatical o de vocabulario) para establecer su conexión cuando estas oraciones unidas constituyen una sola secuencia que es enunciado.

Por el contrario, si las oraciones que debe unir forman parte de varias secuencias pertenecientes a un mismo enunciado, entonces la unión entre las oraciones se realiza preferentemente por medio de la coordinación coyuntiva y con menor frecuencia se utiliza la yuxtaposición (sólo el 19,7 % de las uniones en estas condiciones se han hecho por procedimientos yuxtapositivos). Esto parece indicar que es más fácil dar a entender y comprender la unión establecida entre las dos o tres oraciones que componen un enunciado, por lo que no es tan necesario la presencia de conjunciones para conectarlas, que si, por el contrario, éstas se encuentran en coexistencia con otras secuencias, donde es preciso se-



00000552

Mejorar su unión con ayuda de las conjunciones coordinativas.

En enunciados con más de una secuencia, los niños han unido oraciones por medio de la yuxtaposición en un promedio del 19,7 % por año. La dificultad mayor para articular oraciones con este procedimiento se encuentra a los 6 años y la máxima actividad a los 5 años. Al contrastar estos resultados generales con los representados por los datos que reflejan las uniones de los niños, observamos como apreciación general que se repite la misma tendencia advertida en el grupo I. Es decir, una actividad mayor a los 5 y 7 años en cuanto al empleo de la yuxtaposición para unir oraciones pertenecientes a una misma secuencia. Pero, sin embargo, la presencia de estas uniones tiende a disminuir con el aumento de la edad, desde los 5 años en que comienzan a practicarlas hasta los 8 años.

Ofrecemos ahora los resultados conjuntos del uso de la yuxtaposición en una y otra situación:

Uniones realizadas por medio de la yuxtaposición.-

	4	5	6	7	8	T
Situación I.	97	53	55	79	57	341
%	71,3	21,8	26,9	20,7	22,2	27,9
Situación II		64	39	86	51	240
%		26,3	19,1	22,6	19,8	19,7
Situación I+II	97	117	94	165	108	581
%	71,3	48,1	46,1	43,3	42	47,6

La totalidad de uniones que han realizado los hablantes al articu-

00000553

lar una oración con otra ha sido 1221. De ellas 581 veces lo hicieron por medio de la yuxtaposición, que supone el 47,6 %. Así pues, prácticamente la mitad de las uniones entre oraciones las han realizado sin conjunciones, apoyándose, sobre todo, en la unión de continuidad que se establece al colocar sobre el mismo nivel un elemento tras otro, además de relacionar semánticamente elementos de una oración con los de otra para, mediante su conexión, posibilitar una ordenación que de cohesión a la totalidad de las oraciones que componen la secuencia.

En la lectura de los datos que ofrece el cuadro vemos que la media de realizaciones yuxtapositivas por año ha sido de un 47,6 % sobre el total de todas las uniones habidas en el corpus (1221). Este procedimiento se utiliza menos con el aumento de la edad, en especial desde los niños de 5 años. Los niños que con más frecuencia han unido oraciones con el procedimiento yuxtapositivo han sido los de 4 y 5 años.

3.3.3.1.- Uso de la yuxtaposición en niños y niñas.-

Con relación a las uniones realizadas por niños y niñas separadamente, ha ofrecido la siguiente distribución:

Uniones realizadas por medio de la yuxtaposición en niños y niñas.-

	4	5	6	7	8	T
U. de niños	69	59	49	101	77	355
Todas las U.	83	124	105	227	176	715
%	83,1	47,6	46,7	44,5	43,8	49,7
U. de niñas	28	58	45	64	31	226
Todas las U.	53	119	99	154	81	506
%	52,9	48,7	45,5	41,6	38,3	44,7

00000554

Para unir oraciones que pertenecen a un mismo enunciado, los niños han utilizado con mayor frecuencia el procedimiento yuxtapositivo (49,7%) que el que ofrecen las niñas (44,7 %). La diferencia más notoria entre niños y niñas ocurre a los 4 años, donde los niños usan la yuxtaposición en tres cuartas partes de las uniones que establecen entre las oraciones, en tanto que las niñas lo hacen en dos cuartas partes. A partir de los cinco años, tanto niños como niñas descienden en el uso de la yuxtaposición hasta los 8 años; pero las niñas acentúan más que los niños ese descenso (niños: a los 5 años 47,6 % y a los 8 años 43,8 %; niñas: a los 5 años 48,7 % y a los 8 años 38,3 %).

Al contrastar, pues, el empleo que de la yuxtaposición han hecho niños y niñas, comprobamos que éstas lo han utilizado con menos asiduidad que aquéllos. Así, cuando las niñas han tenido que unir oraciones en 100 ocasiones, 44 veces lo han hecho por medio de la yuxtaposición, mientras que los niños las han articulado con el mismo procedimiento en 50 ocasiones.

5.3.3.2.- Uso de la coordinación yuxtapositiva según la extensión del enunciado.

Con esta intención hemos agrupado las uniones que se han hecho por medio de la yuxtaposición cuando el enunciado presenta una sola secuencia, primero, y después cuando lo ha hecho por medio de más de una secuencia. Como siempre relacionamos los datos obtenidos con la edad.

	4	5	6	7	8	T
Yuxt. en sit. I	97	53	55	79	57	341
%	71,3	45,3	58,5	47,9	52,8	58,7
Yuxt. en sit. II		64	39	86	51	240
%		54,7	41,4	52,1	47,2	41,3

00000555

El uso de la yuxtaposición como medio para articular oraciones dentro de la secuencia, tiene mayor presencia cuando se unen oraciones en un enunciado con una secuencia. El 58,7 % de las uniones que han tenido que realizar en este tipo de enunciados de corta extensión, se hicieron por medio de la yuxtaposición de una oración tras otra. Cuando han tenido que articular oraciones que pertenecen a enunciados con más de una secuencia el procedimiento yuxtaponitivo se usa con menos frecuencia (41,3 %).

Desde los 5 a los 8 años se observan tendencias distintas en cuanto al mayor o menor uso de la yuxtaposición para unir oraciones: cuando el enunciado tiene una secuencia, la yuxtaposición tiende a incrementarse algo con el aumento de la edad; en caso contrario disminuye la frecuencia de la yuxtaposición entre oraciones que pertenecen a un enunciado con más de una secuencia.

#### 5.3.4.- Coordinación conjuntiva.-

El otro modo de articular una oración a otra ha sido el conseguido por medio de las conjunciones coordinativas. Al igual que en el caso de la yuxtaposición consideramos, por una parte, la unión de las oraciones cuando éstas constituyen una secuencia que, a su vez, es un enunciado (I) y, por otra, cuando la unión se establece entre oraciones que forman parte de una secuencia, pero dentro de un enunciado con varias secuencias (II).

1.- Cuando el enunciado donde se unen las oraciones está formado por una sola secuencia. En este tipo de secuencias han realizado 597 uniones entre oraciones, que representan sobre el total de las 1221 que tiene el corpus, un 48,9 %. De ellas 256 articulaciones se han conseguido por medio de conjunciones coordinativas, lo que supone el 42,8% del total de uniones realizadas en los enunciados expresados por una se-

00000556

cuencia.

La coordinación entre una y otra oración se ha establecido por medio de la inclusión de:

a/.- y

0.1.- A mí me quitó una pizarra Agustín/

y

0.2.- yo le quité el reloj porque él me quitó  
la pizarra///

De las 256 uniones realizadas por medio de conjunciones, la coordinación por medio de la y se ha dado en 141 ocasiones, lo que representa un 55,1 %. Sobre el total de las uniones habidas en estos enunciados de una sola secuencia, la presencia de la y ha supuesto el 23,7 % sobre esa totalidad de las 597 articulaciones entre oraciones, incluidas las que se han conseguido por yuxtaposición.

b/.- Y + (después, luego, entonces).

0.1.- No/ Yo primero tomo el desayuno en la cama/

y después

0.2.- me lavé las manos///

0.1.- Pos... cruzas por.../ Sales del colegio/  
Vas por aquí/

y luego

0.2.- aquí está la plaza de Salamanca///

0.1.- Claro porque le iba a salvar él/ Pero Popeye le... le mató a él/

00000557

Y entonces

0.2.- la salvó la vida///

Estas tres posibilidades de unir oraciones se han actualizado en un porcentaje pequeño, el 10,6 %. La opción más utilizada ha sido y luego con el 2,7 % sobre la totalidad de las 597 uniones que han ofrecido estos enunciados con una sola secuencia.

A la concomitancia de dos oraciones ha ayudado la expresión de la y entre ambas oraciones. En este caso tal concomitancia se intensifica con el refuerzo de los adverbios temporales para indicar la sucesión temporal de una oración con relación a la que precede. O dicho de otra manera, la continuidad de una oración amparándose en la sucesión lineal ofrecida por y más la sucesión temporal por medio de después, luego, entonces.

c/.- Conjunciones coordinativas que no sean y.-

De las 256 uniones realizadas por medio de conjunciones en este grupo de enunciados con una sola secuencia, en 87 ocasiones la articulación que se ha establecido entre las oraciones ha correspondido a conjunciones copulativas distintas de y, como las adversativas, alternativas, ilativas y explicativas. La presencia de estas conjunciones uniendo oraciones que pertenecen a una secuencia, ha supuesto el 34,1 % sobre la totalidad de uniones establecidas por medio de conjunciones (la y ha unido el 55,1 % y la y + (después, luego, entonces) el 10,6 %). Veamos cuántas veces han unido oraciones estas conjunciones.

Adversativa	<u>pero</u>	en 31 ocasiones	12,2 %
Ilativa	<u>pues</u>	" 13 "	5,1 %
Causal	<u>que</u>	" 12 "	4,7 %
Copulativa	<u>después</u> , <u>luego</u>	" 5 "	1,9 %

00000558

Explicativa	<u>es que</u>	en 5 ocasiones	1,9 %
Ilativa	<u>también</u>	" 5 "	1,9 %

II.- Cuando el enunciado donde se unen las oraciones está formado por más de una secuencia. En este tipo de secuencias, los niños han realizado 624 uniones de oraciones. De ellas 384 articulaciones fueron conseguidas mediante conjunciones coordinativas, lo que ha supuesto el 61,5 % sobre el total de uniones que se han dado en enunciados que tienen más de una secuencia.

La coordinación entre las dos oraciones se ha actualizado por medio de la inclusión de:

a/.- y.

De las 384 uniones conseguidas por medio de la coordinación conjuntiva, la y ha articulado oraciones en 275 ocasiones, o sea, coordinó el 71,6% del total de las uniones ocurridas en el grupo de enunciados con más de una secuencia con solución conjuntiva. Sobre el total de todas las uniones ocurridas en estos mismos enunciados, incluidas también aquellas que optaron por la solución yuxtapositiva, ha supuesto el 44,1 %.

b/.- y + (después, luego, entonces).

Este modo de articular oraciones ha logrado 54 uniones, esto es, un 14,1 % de las uniones conjuntivas y un 8,7 % del total de las uniones habidas en los enunciados con más de una secuencia. La opción más utilizada ha sido y después que ha conseguido 25 uniones, el 6,5 % de las uniones establecidas con procedimiento conjuntivo. A continuación, y luego que estuvo presente en 23 uniones, el 5,9 % ; y finalmente, y entonces, que sólo unió en 6 ocasiones, el 1,6 %.

00000559

c/.- Conjunciones coordinativas que no sean "y".

Este modo de soldar oraciones ha representado el 14,3 % del total de las uniones realizadas por medio de conjunciones (384) y el 8,8 % sobre todas las uniones que han debido establecer en los enunciados con más de una secuencia. Las 55 uniones han sido realizadas por medio de la conjunción:

Copulativa	<u>después</u>	en 17 ocasiones	4,4 %
	<u>luego</u>	" 9 "	2,3 %
Adversativa	<u>pero</u>	" 9 "	2,3 %
Causal	<u>que</u>	" 5 "	1,3 %
Explicativa	<u>es que</u>	" 5 "	1,3 %
Copulativa	<u>entonces</u>	" 4 "	1 %
Explicativa	<u>o sea</u>	" 4 "	1 %
Ilativa	<u>pues</u>	" 2 "	0,5 %

Al contrastar los resultados obtenidos en ambos grupos (I y II) advertimos las siguientes diferencias:

1.- En el grupo I la coordinación conjuntiva entre oraciones obtiene menos uniones que en el grupo II. Exactamente, para hacer 100 uniones de oraciones en el grupo I sólo se emplea el 48,9 % ; mientras que en el grupo II se llega al 61,5 %, es decir, un 12,6 % más.

2.- Si la solución que se adopta para unir oraciones es la conjunción copulativa y, entonces también se observa que es mayor su presencia en el grupo II que en el grupo I. Mientras en éste la conjunción "y" está presente en 55 ocasiones de las 100 uniones, en el grupo II aparece uniendo oraciones en 71 veces, es decir, en 16 ocasiones más.



00000560

3.- Cuando se trata de soldar una oración a otra por medio de y + (después, luego, entonces) notamos que

a/.- En el grupo II este procedimiento se ha empleado el 4 % más que en el grupo I.

b/.- Mientras en el grupo I prácticamente sólo se ha empleado "y luego" para unir las oraciones ; en el grupo II se realiza por medio de "y después", "y luego", "y entonces".

4.- Al articular oraciones por medio de conjunciones coordinativas distintas de y o y + (después, luego, entonces), distinguimos:

a/.- En el grupo I estas conjunciones aparecen uniendo oraciones en un número mayor de veces (34,1 %) que en el grupo II (14,3 %).

b/.- En el grupo I dominan las conjunciones que proyectan sobre las oraciones una relación de unión más compleja:

Adversativa (12,2 % frente al 2,3 % en el II grupo).

Relativa (5,1 % frente al 0,5 % en el II grupo).

Causal (4,7 % frente al 1,3 % en el II grupo).

Por el contrario, en el grupo II abundan las uniones realizadas por medio de relaciones copulativas (4,4 % frente al 1,9 % en el grupo I).

00000561

Seguidamente distribuimos las uniones realizadas por medio de conjunciones con relación a la edad de los niños:

Uniones realizadas por medio de la conjunción.-

	4	5	6	7	8	T
Situación I.	39	43	29	82	63	256
%	28,7	17,7	14,2	21,5	24,5	20,9
Situación II.		83	81	134	86	384
%		34,2	39,7	35,2	33,5	31,4
Situación I+II	39	126	110	216	149	640
%	28,7	51,9	53,9	56,7	57,9	52,4

Algo más de la mitad de las uniones que se han dado en este corpus para articular oraciones pertenecientes a una misma secuencia, realizaron la unión por medio de una conjunción, exactamente el 52,4 % de las 1221 uniones.

El procedimiento conjuntivo para articular oraciones de una misma secuencia ha ido aumentando con la edad y de una manera muy notable en el paso de los niños de 4 años a los 5 años. Después el aumento ha sido paulatino y de un modo progresivo.

Con relación a la lectura de los datos correspondientes a la situación I, el porcentaje total indica que cuando unen oraciones pertenecientes a un enunciado con una sola secuencia, los niños han utilizado conjunciones en un 20,9 % sobre el total de las uniones del corpus. A partir de los 7 años, se advierte una tendencia a aumentar la presencia de conjunciones como medio para unir oraciones que constituyen la única secuencia del

00000562

enunciado.

Cuando se trata de unir oraciones por medio de conjunciones en la situación II, advertimos que su uso es mayor con el 31,4 % que el que ofrece la situación I., con el 20,9 %. No se advierte progreso alguno en la frecuencia del uso de las conjunciones, cuando se trata de unir oraciones que pertenecen a una secuencia de un enunciado que comprende varias secuencias. Desde los 5 a los 8 años se han obtenido semejantes porcentajes, en torno a un 35 % de uniones realizadas por medio de conjunciones.

A continuación analizamos los tres grupos de conjunciones que se han utilizado para coordinar las oraciones de una secuencia con el fin de ver si se cumple de igual manera el aumento de la coordinación conjuntiva en cada uno de ellos.

a/- Y.

Articulación de oraciones por medio de la conjunción "y".-

	4	5	6	7	8	T
Situación I.	24	33	13	42	39	151
%	17,7	13,6	6,4	11	15,2	12,4
Situación II.		51	56	91	60	258
%		20,9	27,5	23,9	23,3	21,1
Situación I+II.	24	84	69	133	99	409
%	17,7	34,5	33,8	34,9	38,5	33,5

La conjunción copulativa y une oraciones preferentemente en los enunciados que comprenden más de una secuencia. Así, esta conjunción ha esta-

00000563

do uniendo este tipo de oraciones en una cuarta parte de las uniones que se han dado en el corpus. Cuando se trata de unir oraciones de un enunciado que sólo tiene una secuencia, la presencia de la "y" para articularlas ha representado una octava parte de las uniones que han tenido que realizar los niños.

b/.- Y + (después, luego, entonces).-

La coordinación conseguida por medio de la conjunción y más un refuerzo de continuidad temporal con el adverbio después, luego, entonces, se ha empleado en menos ocasiones que la realizada por la conjunción copulativa y. Así lo muestran los datos obtenidos:

	4	5	6	7	8	T
Situación I.	4	6	3	11	4	28
%	2,9	2,5	1,5	2,9	1,6	2,3
Situación II.		15	15	13	11	54
%		6,2	7,4	3,4	4,2	4,4
Situación I+II	4	21	18	24	15	82
%	2,9	8,6	8,8	6,3	5,8	6,7

Estas conjunciones han unido oraciones un 6,7 %, aumentando notablemente su presencia a los 5 años; después desciende algo a los 7 y 8 años. Aparecen con más frecuencia en la situación II, donde llega a estar presente en unas 5 uniones de cada 100 que han ocurrido en el corpus. En la situación II su frecuencia es menor con un 2,3 %.

00000564

c/.- Conjunciones coordinativas que no sean "y".

En este tipo de coordinación la relación entre las uniones realizadas en la situación I y en la situación II, se utilizan en sentido contrario al de los otros dos procedimientos conjuntivos en cuanto a su frecuencia. Cuando el enunciado tiene una sola secuencia, estas conjunciones obtienen más uniones de oraciones que cuando tienen que hacerlo entre oraciones pertenecientes a un enunciado con varias secuencias.

Estas uniones entre oraciones exigen más atención por parte de los hablantes y esta mayor atención mejor puede darse en un enunciado con dos o tres oraciones que en la sucesión de oraciones que pertenecen a un enunciado más extenso, de dos o más secuencias.

Estas conjunciones han conseguido coordinar oraciones un número de veces mayor que la conjunción "y + (después, luego, entonces)" y menor que las uniones obtenidas por medio de la conjunción copulativa y. Exactamente han producido estas uniones:

	4	5	6	7	8	T
Situación I.	11	15	13	29	21	89
%	8,1	6,2	6,4	7,6	8,2	7,3
Situación II.		6	10	30	14	60
%		2,5	4,9	7,9	5,5	4,9
Situación I+II	11	21	23	59	35	149
%	8,1	8,6	11,3	15,5	13,6	12,2

Esta clase de conjunciones han coordinado oraciones en un 12,2 % del total de las uniones habidas en el corpus, siendo su presencia

00000565

más frecuente en la situación I, con un 7,3 %, que en la situación II, donde aparece uniendo oraciones el 4,9 %. Apenas ha experimentado variación alguna con relación a la edad cuando ha unido oraciones en la situación I; sin embargo, en la situación II sí une más oraciones con el aumento de la edad.

De manera que con relación a la edad, el uso de los tres procedimientos conjuntivos, cuando se trata de unir oraciones en la situación I, ha tendido a disminuir, salvo en las conjunciones del tipo c/., donde los porcentajes de cada año son muy parecidos. En cambio, cuando se trata de unir oraciones en enunciados más extensos, el uso de los tres procedimientos se intensifica regularmente con el aumento de la edad.

El conjunto del corpus analizado ofrece un incremento progresivo del uso de la coordinación conjuntiva por cada uno de los años considerados. Los datos por año así nos lo muestran:

	4	5	6	7	8	T
	39	126	110	216	149	640
%	28,7	51,9	53,9	56,7	57,9	52,4

#### 5.3.4.1.- El uso de la coordinación conjuntiva en niños y niñas.-

Consideramos ahora las uniones conjuntivas realizadas por niños y niñas, de manera independiente, para ver quiénes utilizan con más frecuencia la unión de oraciones por medio de procedimientos conjuntivos y en cuál de las dos situaciones hasta ahora consideradas, se practica más la coordinación conjuntiva.

00000566

Con relación a las uniones realizadas por niños y niñas en estas condiciones, el material ha ofrecido la siguiente distribución de sus respectivos datos:

	4	5	6	7	8	T
U. de niños	14	65	56	126	99	360
Todas las U.	83	124	105	227	176	715
%	16,9	52,4	53,3	55,5	56,3	50,4
U. de niñas	25	61	54	90	50	280
Todas las U.	53	119	99	154	81	506
%	47,2	51,3	54,5	58,4	61,7	55,3

Han sido las niñas quienes con más frecuencia han unido oraciones por medio de conjunciones, aventajando a los niños en un 5 % más de uniones realizadas que las que han hecho los niños (niños el 50,4 % y las niñas el 55,3 %).

El sentido de evolución en cuanto al incremento del uso de estos procedimientos conjuntivos para unir oraciones ha sido practicado por niños y niñas. Ambos aumentan regularmente la frecuencia de estas uniones con el aumento de edad a partir de los 5 años en adelante. Sin embargo, también han sido las niñas quienes más aumentaron su uso desde los 5 a los 8 años hasta llegar a conseguir una diferencia del 10 % entre los dos años; en tanto que los niños sólo han aumentado su uso un 4 % entre los mismos años.

Pero donde, sobre todo, aventajan las niñas a los niños es a la edad

00000567

de 4 años: las niñas usan la coordinación por medio de conjunciones en un 47,2 % de las uniones que han tenido que establecer entre las oraciones de sus secuencias; los niños sólo han utilizado este procedimiento en un 16,9 % de sus uniones.

Atendemos a continuación al uso que niños y niñas han hecho de los procedimientos conjuntivos para unir oraciones según tengan que articular oraciones en la situación I y/o en la situación II. A este respecto se ha obtenido la siguiente relación de sus correspondientes uniones:

	4	5	6	7	8	T
<u>Situación I.</u>						
Niños	14	29	15	41	49	148
%	16,9	23,4	14,3	18,1	27,8	20,7
Niñas	25	25	14	41	15	120
%	47,2	21	14,1	26,6	18,5	23,7
<u>Situación II.</u>						
Niños		36	41	85	50	212
%		29	39	37,4	28,4	29,7
Niñas		36	40	49	35	160
%		30,3	40,4	31,8	43,2	31,6

Tanto niños como niñas han utilizado los procedimientos conjuntivos " para unir oraciones con menor frecuencia en la situación I que en la situación II. Por lo tanto, las conjunciones coordinativas se usan con más



00000568

frecuencia cuando unen oraciones que pertenecen a un enunciado con varias secuencias que cuando unen oraciones que forman una sola secuencia para constituir un enunciado. Así, los niños hacen un 20,7 % de uniones y las niñas un 23,7 % dentro de las condiciones de la situación I. Para la situación II, aumentan estos porcentajes: en los niños a 29,7 % de uniones realizadas en enunciados con varias secuencias; en las niñas a 31,6 %.

También con relación al uso que de los tres procedimientos de coordinación conjuntiva han hecho niños y niñas, han sido éstas las que utilizan cada uno de los procedimientos con más frecuencia que la empleada por los niños. En concreto, las niñas usan más la coordinación por medio de "y", con un 33,4 % de uniones conseguidas por mediación de ella, que los niños, que han realizado por medio de la "y" 32,9 % de sus uniones. También utilizan algo más la articulación de oraciones por medio de y + (después, luego, entonces), aunque esta diferencia sólo queda reflejada en décimas: las niñas han obtenido 6,3 % de uniones y los niños el 6 % de sus uniones. La diferencia entre niñas y niños es mayor cuando se trata de unir oraciones por medio de otras conjunciones distintas de "y" como lo muestran sus respectivos porcentajes: las niñas han unido el 13,8 % de sus uniones y los niños un 11,1 %.

00000569

5.3.4.2.- Uso de la coordinación conjuntiva según la extensión del enunciado.-

A tal efecto hemos reunido las uniones que se han realizado por medio de las conjunciones, primero cuando el enunciado en el que se hacen las uniones entre las oraciones, tiene una sola secuencia; y en segundo lugar, cuando esas uniones se hacen dentro de un enunciado con más de una secuencia. En ambas situaciones los resultados los relacionamos con la edad de los niños.

	4	5	6	7	8	T
Conj. en sit.I	39	43	29	82	63	256
%	28,7	34,1	26,4	37,9	42,3	40
Conj. en sit.II		83	81	134	86	384
%		65,9	73,6	62	57,7	60

Cuando se trata de unir oraciones dentro de las condiciones de la situación II, la coordinación conjuntiva tiene mayor presencia (60 %) que cuando puede realizar uniones en la situación I, donde se ha actualizado el resto de las coordinaciones por medio de conjunciones (40 %).

El uso de la coordinación conjuntiva experimenta un aumento a los 5, 7 y 8 años dentro de las condiciones de la situación I., siendo los niños de 6 años los que menos veces unen oraciones con conjunciones. También desde los 5 años en adelante y en la situación II, la coordinación por medio de conjunciones tiende a disminuir a los 7 y 8 años, siendo los niños de 6 años los que en estas condiciones han unido mayor número de oraciones por medio de las conjunciones.

00000570

5.3.5.- La unión de oraciones bajo distintas ordenaciones.-

La coordinación de dos elementos lingüísticos , en este caso las oraciones, es un procedimiento sintáctico que puede emplear el hablante para obtener un conjunto o resultado de dos o más oraciones relacionadas en un todo (la secuencia), que adquiere características lingüísticas diferentes a las que tiene cada una de esas oraciones por separado. Además, la sintaxis del todo, aquí la secuencia, repercute sobre la particular sintaxis de cada una de las oraciones que la componen. Para asegurar la unidad de la secuencia se emplean junturas o coordinaciones entre las oraciones que forman la secuencia (la yuxtaposición es un caso particular de la coordinación). Pero esas junturas o articulaciones entre las oraciones puede realizarlas el hablante según distintas ordenaciones o dimensiones diferentes. Se pueden unir oraciones, una detrás de otra, según una ordenación: lineal (copulativas), espacial (alternativas), temporal (temporales) y lógica (adversativas, causales, explicativas).

5.3.5.1.- Coordinación de oraciones según la ordenación lineal.-

En este tipo de ordenación, el resultado de la secuencia se obtiene por acumulación de oraciones que se van añadiendo una a continuación de otra. Sobre la línea de continuidad propia del discurso se va sucediendo una oración tras otra, a modo de dos o más sumandos, que proporcionan una secuencia como unidad acumulativa del total de las oraciones completas. Los suprasegmentos son también determinantes de esta unidad entre las oraciones que se unen bajo esta dimensión lineal.

.. Los niños han articulado la mayoría de las oraciones que formaron secuencia bajo la ordenación lineal. Dentro de esta ordenación juntaron oraciones por coordinación, según procedimientos coordinativos y yuxtapo-

00000571

sitivos.

1.- La coordinación yuxtapositiva ha servido para articular oraciones en 581 ocasiones, lo que ha supuesto sobre el total de las uniones entre oraciones que formaron secuencias, un 47,6 %. Podemos decir que la preferencia en el modo de unir oraciones según la ordenación lineal, ha sido claramente yuxtapositiva: más de la mitad de las uniones realizadas bajo la ordenación lineal (1003) se han realizado por este procedimiento.

La yuxtaposición ha unido en muchos casos, sobre todo en los niños de 4 años, oraciones que pueden no presentar relaciones semánticas entre sí (sin coherencia semántica), pero que, sin embargo, permanecen conectadas en la unidad de la secuencia por la linealidad (con coordinación yuxtapositiva) y por los suprasegmentos (entonación, ritmo, pausas). En estos casos la ordenación lineal y los suprasegmentos soportan la unidad de las oraciones pertenecientes a una secuencia, aunque carezcan de coherencia semántica.

2.- La coordinación conjuntiva. Dentro de la ordenación lineal se ha optado también por unir las oraciones de una secuencia con coordinantes de tipo copulativo. Cuando, dentro de una secuencia, la segunda oración se presenta como añadida a la primera oración, o como subsecuente temporalmente a la primera, se emplean coordinantes (conjunciones copulativas) dentro de la misma ordenación lineal. Así, la conjunción "y" ha soldado oraciones en 416 ocasiones que, sobre el total de uniones entre las oraciones que formaron secuencias, ha representado un 34,1 %. También ha aparecido como coordinante copulativo uniendo oraciones la conjunción "también" en 6 ocasiones.

De manera que los niños han realizado la mayoría de las uniones en-

00000572

tre las oraciones que han formado una secuencia bajo la ordenación lineal.

Estas uniones se han realizado mediante los siguientes procedimientos:

Yuxtaposición	581 uniones	47,6 %
Conjunción y	416 "	34,1 %
Conjunción <u>también</u>	6 "	0,5 %

El total de las uniones obtenidas por procedimientos propios de una ordenación lineal con 1003 uniones, ha supuesto el 82,2 % sobre todas las uniones entre oraciones que hicieron secuencias.

La práctica de unir oraciones mediante la yuxtaposición y el coordinante 'y' ya vienen realizándola los niños desde casi los 3 años. Descaudres, A. indica en una encuesta realizada por los años 1930 que los niños de 2 años y 9 meses ya coordinan elementos por medio de 'y' y 'después'. (15). También Gili Gaya nos asegura que la unión copulativa con 'y' es anterior a los 4 años. Nos interesa, pues, ver si la coordinación de oraciones dentro del orden lineal va en aumento o no según la edad.

Las 1003 uniones realizadas por procedimientos que corresponden a una ordenación lineal ofrecen la siguiente distribución según la edad y los procedimientos coordinativos empleados:

Unión de oraciones según la ordenación lineal.-

	4	5	6	7	8	T
Yuxtaposición	97	117	94	165	108	581
%	80,2	57,4	56,3	54,8	51,4	57,9
Coord. y	24	86	72	135	99	416
%	19,8	42,2	43,1	44,9	47,1	41,5
Coord. <u>también</u>		1	1	1	3	6
%		0,5	0,6	0,3	1,4	0,6

00000573

Dentro de la ordenación lineal, el procedimiento yuxtapositivo tiende a disminuir su presencia con relación al aumento de la edad; sin embargo, la coordinación por medio de "y" aumenta su frecuencia con la edad al igual que la otra conjunción, también.

La mayor parte de las uniones realizadas por los niños han sido hechas según la linealidad del discurso, donde el hablante asegura la unidad de dos o más oraciones mediante ataduras coordinativas de tipo yuxtapositivo, preferentemente, y conjuntivo. Prácticamente, las tres cuartas partes de las uniones entre oraciones que hicieron los niños, consiguieron su articulación debido a la ordenación lineal. La presencia de estas uniones por año es la siguiente:

	4	5	6	7	8	T
	121	204	167	301	210	1003
%	88,9	83,9	81,9	79	81,7	82,2

Como reflejan los porcentajes anuales, la ordenación lineal como medio para unir las oraciones que pertenecen a una secuencia, disminuye su presencia con el aumento de la edad.

#### 5.3.5.2.- Coordinación de oraciones según la ordenación lineal y temporal.-

La linealidad, ordenación que condiciona el desarrollo del discurso (una oración sigue a otra oración), asegura la sucesión de los elementos lingüísticos y la sucesión asegura la unidad entre los distintos elementos que sobre ella se suceden. Una secuencia es el conjunto de dos o tres oraciones que se suceden, se continúan y quedan unidas por esa misma continuidad. Si a esta unión, conseguida por la linealidad del discurso

00000574

y la conjunción "Y", se añade la consideración de duración, surge inmediatamente la dimensión u ordenación temporal, que posibilitará también lazos de continuidad entre una oración y otra. En definitiva, la ocurrencia de una oración tras otra puede reforzar su unión, si se coloca una oración después de otra (antes/después), es decir, proyectando lazos de temporalidad entre una y otra oración, por medio de los cuales permanecen unidas según la dimensión temporal del antes, después, luego, ahora.

Los niños han empleado simultáneamente estas dos dimensiones para unir oraciones, por medio de coordinantes que son expresión de ambas ordenaciones:

<u>Linealidad</u>	+	<u>Temporalidad</u>
		después (más tarde)
Y	+	luego
		entonces
		antes
		ahora

A la ordenación de serie, propia de la linealidad (1,2,3,4...), se le añade la ordenación de continuidad según el tiempo (antes, ahora, después).

La aparición del uso de esta ordenación temporal no parece que ocurra antes de los 4 años, puesto que en esta edad no son muchas las oraciones que permanecen unidas mediante lazos que indiquen simultáneamente la ordenación lineal y temporal. Por otra parte, también parece que el uso de los lazos temporales para unir oraciones independientes sólo ocurre apoyándose en la ordenación lineal (Y), que ya viene practicándose desde los 3 años, y de ahí que su expresión sea primero la conjunción Y

00000575

(sucesión lineal) y después: después, luego, entonces, ahora (continuidad temporal). En efecto, a los 4 años no hemos encontrado ningún caso en el que se utilice un coordinante temporal para unir oraciones como luego, entonces, después. Por el contrario, sí han comenzado a aparecer coordinantes con ambas ordenaciones, la lineal y la temporal, como y luego (dos veces) y después (una vez), esto es, la expresión simultánea de la ordenación lineal y temporal.

Veamos ahora en qué medida han empleado esta doble ordenación para unir oraciones según las diferentes edades y si ello es significativo desde el punto de vista de la edad.

Ordenación lineal y temporal.-

	4	5	6	7	8	T
Y después	1	15	7	6	2	31
Y luego	2	3	8	13	13	39
Y entonces	0	3	3	7	0	13
Total	3	21	18	26	15	83
%	2,2	8,6	8,8	6,8	5,8	6,8

En conjunto, advertimos una progresión en el uso de estas conexiones con relación a la edad.

El empleo de esta doble ordenación para asegurar la relación que une dos oraciones por medio de estos coordinantes, ha sido escaso con relación a la coordinación por el procedimiento yuxtapositivo y mediante la conjunción y. Sólo ha supuesto, sobre el total de las uniones existentes en el corpus, el 6,8 %.



00000576

De las tres formas bajo las que se han expresado estas relaciones para unir oraciones, las más utilizadas han sido:

Y luego	39 uniones	3,2 %
Y después	31 "	2,5 %
Y entonces	13 "	1,1 %

#### 5.3.5.3.- Coordinación de oraciones según la ordenación temporal.-

Además de la linealidad que subsiste en toda sucesión de oraciones y que en la locución nos lleva a tener una predisposición, tanto en el hablante como en el oyente, hacia la unidad de esas oraciones que se suceden en el discurso, puede también reforzarse esa unidad con relaciones temporales, por medio de las cuales una oración se ata a la anterior amparándose en la consideración del tiempo. Cuando interesa indicar la progresión de dos o tres oraciones para que su totalidad se entienda como un conjunto unitario, dentro del cual debe comprenderse una coordinación de distintos sucesos, entonces esa articulación viene dada por coordinantes de tipo temporal exclusivamente. Las distintas oraciones encuentran su trabazón y unidad dentro de una ordenación temporal.

En el caso de la unión de oraciones bajo la ordenación lineal podrían alterar el orden de cada una de las oraciones sin repercutir en su valor total ( $0.1 + y + 0.2 = 0.2 + y + 0.1$ ). En la ordenación temporal la alteración de los sumandos repercutiría sobre su valor total ( $0.1 + \text{luego} + 0.2 \neq 0.2 + \text{luego} + 0.1$ ). La sucesión de las oraciones está condicionada, una vez emitida la primera oración, a un orden de continuidad (después, luego), o bien a un orden de simultaneidad temporal (entonces), que quieren indicar el aspecto temporal relativo al orden de los acontecimientos. El tiempo aparece como una coordinación de acciones, ex

00000577

presadas por cada una de las dos oraciones, mediante los coordinantes:

luego, después, entonces.

Este grupo de coordinantes que articula las oraciones, auxiliándose de la continuidad temporal, no está presente en el corpus de los niños de 4 años. Comienza a los 5 años y cuando más uniones consigue establecer entre oraciones es a los 7 años.

El total de las uniones realizadas no han sobrepasado el 3,4 % de todas las uniones que ofrece el corpus. Sólo han articulado 42 oraciones con este procedimiento.

Ordenación temporal.

	4	5	6	7	8	T
<u>Después</u>	0	9	4	5	5	23
<u>Luego</u>	0	0	1	10	3	14
<u>Entonces</u>	0	1	0	2	2	5
Total	0	10	5	17	10	42
%		4,1	2,5	4,5	3,9	3,4

La ordenación temporal ha servido de soporte para unir oraciones en muy pocas ocasiones, únicamente el 3,4 % de las uniones del corpus se realizaron mediante los coordinantes después, luego, entonces. Por otra parte la temporalidad no parece aprehendida a los 4 años, como para que coordinen oraciones sirviéndose de la continuidad expresada por esos tres coordinantes. Además, tampoco su uso es lo suficientemente amplio en los siguientes años como para que se pueda suponer que este tipo de relaciones temporales se haya actualizado con normalidad en la unión entre oraciones.

00000578

Tampoco se aprecia un incremento notable entre el número de uniones conseguidas por los niños de 5 a 8 años, como para que se pueda decir que las posibilidades de unir oraciones mediante estos coordinantes temporales están suficientemente bien utilizados.

5.3.5.4.- Coordinación de oraciones según ordenaciones lógicas.-

Nos referimos a las posibilidades que ofrecen las relaciones lógicas para articular dos oraciones. La expresión de estas relaciones se traduce en la explicitación de las conjunciones que servirán de nexo entre las dos oraciones. Estos nexos o coordinantes que responden a una ordenación lógica obedecen a varios tipos:

Adversativos: pero, empero, en cambio, mas, no obstante, solo que, sin embargo, y sin embargo, sino que, antes, antes bien, que no, excepto, salvo, etc.

Alternativos: (también llamados correlativos, distributivos o de equivalencia).

o (u), o bien

o... o, ya... ya, ora... ora, sea...o sea, etc.

o mejor dicho, es decir que, vale decir que, por una parte... por otra, etc.

Ilativos: (Consecutivos o continuativos)

así, así que, así es que, de suerte que, de modo que, de manera que, entonces, luego, por consiguiente, por ende, por eso, por esto, por lo tanto, pues, pues bien, y así, pues entonces, conque, tanto que, de donde, por lo cual, etc.

Causales: porque, pues, que, como que, etc.

00000579

Explicativas: es decir, esto es, mejor dicho, o , o bien, o mejor, o sea, por ejemplo, etc.

Disyuntivas: o... o, ya... ya, etc.

Todos estos coordinantes pueden articular oraciones independientes al proyectar sobre ambas oraciones esos distintos tipos de relaciones que posibilita la ordenación lógica. Cada uno de estos coordinantes es un nexo que refuerza la relación sintáctica entre una y otra oración, apoyándose en los distintos matices que ofrece la ordenación lógica para proporcionar con ello la unidad de la secuencia. Las distintas flexiones lógicas que hay que tener presentes para poder utilizar este tipo de articulaciones entre las oraciones, dificultan su uso y de ahí que no sea variada su representación en el corpus, ni en cuanto al número, ni en pluralidad de formas para representarlas. Pocos son los nexos que han utilizado para asegurar la trabazón de las oraciones mediante relaciones lógicas. Así pues, proponemos el uso que se ha hecho de los coordinantes que responden a ordenaciones lógicas:

	4	5	6	7	8	1	
<u>Adv.</u> pero	5	7	6	18	6	42	43
sino	0	0	1	0	0	1	
<u>Expl.</u> o sea	0	1	0	3	1	5	10
es que	1	1	1	0	2	5	
<u>Caus.</u> que	2	1	3	3	7	16	20
porque	0	1	0	2	1	4	
<u>Ilat.</u> pues	3	3	3	4	1	15	19
entonces	0	1	0	2	2	5	
<u>Disy.</u> o	0	1	2	0	0	3	3
Total	11	16	17	32	20	96	
%	8,1	6,2	8,8	8,4	7,9	7,9	

00000580

Ha sido bajo el porcentaje de uniones que se han conseguido por medio de las relaciones lógicas, ya que sólo alcanza a un 7,9 % del total de las uniones del corpus. Además, apenas se advierte progreso alguno desde los 4 a los 8 años en cuanto al número de uniones realizadas bajo estas relaciones. Unicamente se advierte diferencia entre el número de coordinantes utilizados a los 4 años y el que se ha empleado en los años superiores.

De los cinco grupos en que normalmente se vienen clasificando las relaciones lógicas, cuando sirven para coordinar oraciones, las adversativas fueron las más utilizadas, en 43 ocasiones, es decir, un 3,5 % sobre el total de las uniones del corpus. Siguen las causales e ilativas con un 1,6 % de uniones. Las explicativas sólo han conseguido unir oraciones en 10 ocasiones, el 0,8 %.

Veamos uno por uno los distintos grupos de coordinantes que unen oraciones bajo la dimensión lógica:

La coordinación adversativa: Para establecer relación adversativa entre dos oraciones y expresar la contraposición lógica entre ellas, se ha utilizado casi exclusivamente el coordinante pero (42 veces, ha conseguido unir oraciones el 3,4 %). En tan sólo un caso aparece sino, a los 6 años. La utilización de pero como coordinante de oraciones viene practicándose desde los 4 años, experimentando un ligero incremento en los años siguientes. Lo más usual ha sido utilizar el coordinante pero para conectar dos oraciones del mismo grado, cuando la segunda oración se contrasta con la primera con sentido opositivo.

La coordinación causal: Para establecer relación causal entre dos oraciones se ha empleado los coordinantes que en 16 ocasiones (1,3 % de las uniones realizadas por los niños), porque en 4 uniones (0,3 %). Ha sido

00000581

muy raro encontrar el coordinante pues con valor causal. Estos coordinantes se han utilizado siempre para conectar dos oraciones cuando la segunda oración se presenta como la consecuencia de la primera oración.

La coordinación ilativa: (consecutivas o continuativas), se utilizan para conectar dos oraciones del mismo grado cuando la segunda oración es el resultado de la primera oración. Todas las expresiones utilizadas como ilativas en su origen son adverbios o conjunciones subordinadas. Estos coordinantes ilativos han unido oraciones en 20 ocasiones. El coordinante más utilizado ha sido pues, que ha unido oraciones en 15 ocasiones (1,2 %).

La coordinación explicativa: Se utilizan para conectar dos oraciones cuando la segunda oración es presentada como una interpretación o ilustración de la primera. Han utilizado como coordinantes explicativos o sea y es que en 5 ocasiones cada uno (0,4 % de todas las uniones habidas en el corpus).

La coordinación disyuntiva: Se ha usado para conectar dos oraciones del mismo grado, cuando la segunda oración se presenta como una alternativa de la primera oración. Se suelen utilizar tanto formas simples (o) como formas correlativas (ya... ya). Solamente ha aparecido esporádicamente la forma simple o, a los 6 años.

00000582

5.3.6.- Coordinantes utilizados para unir oraciones.-

En este apartado nos interesa ver cuáles son los nexos entre las oraciones y en qué proporciones los han empleado niños y niñas y según su edad.

El tipo de coordinantes dependerá de la ordenación bajo la cual se establezcan las relaciones de unidad entre dos oraciones. Estas ordenaciones (lineales, temporales, lógicas) consagran vocablos gramaticales para unir las oraciones, las llamadas conjunciones coordinativas o coordinantes.

Ya hemos considerado por separado cada una de estas ordenaciones y sus correspondientes coordinantes. Ahora estudiamos en conjunto la totalidad de elementos que han servido para unir oraciones, con el fin de observar en qué proporciones ha dependido ese mayor o menor número de coordinantes empleados para unir oraciones de la edad o del sexo. Consideramos también como coordinante la yuxtaposición.

En el cuadro de datos siguiente constatamos los coordinantes empleados por los niños de cada uno de los años considerados:

Coordinantes utilizados por año.

4	5	6	7	8
8	15	13	14	14

Efectivamente, se da un aumento de coordinantes para unir oraciones a partir de los 5 años.

A los 4 años se unen oraciones con los 8 siguientes coordinantes:

<u>Yuxtaposición</u>	97	que realizaron el	71,3 %	de sus uniones.
<u>Y</u>	24	" "	17,7 %	" " "
<u>Y después</u>	1	" "	0,7 %	" " "

00000583

<u>Y luego</u>	2	que	realizaron	el	1,5%	de	sus	uniones.
<u>Pero</u>	5	"	"	"	3,7%	"	"	"
<u>Que</u>	2	"	"	"	1,5%	"	"	"
<u>Es que</u>	1	"	"	"	0,7%	"	"	"
<u>Pues</u>	3	"	"	"	2,2%	"	"	"

El incremento experimentado a los 5 años ha ocurrido, sobre todo, en las uniones realizadas por medio de los coordinantes propios de las ordenaciones temporales y lógicas. Estos niños se han servido de 15 conjunciones para unir sus oraciones, cuando a los 4 años sólo emplearon 8 formas de coordinación. Los 15 elementos de coordinación entre oraciones utilizados a los 5 años han sido los siguientes:

<u>Yuxtaposición</u>	117	que	realizaron	el	48,2%	de	sus	uniones.
<u>Y</u>	80	"	"	"	32,9%	"	"	"
<u>También</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"
<u>Y después</u>	16	"	"	"	6,6%	"	"	"
<u>Y luego</u>	3	"	"	"	1,2%	"	"	"
<u>Y entonces</u>	3	"	"	"	1,2%	"	"	"
<u>Después</u>	10	"	"	"	4,1	"	"	"
<u>Pero</u>	8	"	"	"	3,3%	"	"	"
<u>Que</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"
<u>Entonces</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"
<u>Porque</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"
<u>O sea</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"
<u>Es que</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"
<u>Pues</u>	3	"	"	"	1,2%	"	"	"
<u>O</u>	1	"	"	"	0,4%	"	"	"



00000584

A los 6 años dejan de utilizar los coordinantes lógicos porque y o sea.

A los 7 y a los 8 años siguen practicando la unión de oraciones con todos los coordinantes aparecidos, salvo el disyuntivo o.

Existe pues, un progreso en cuanto al número de coordinantes que han utilizado los niños desde los 4 a los 8 años. En realidad se trata de la aparición de los coordinantes que expresan relaciones lógicas (causales, explicativas, disyuntivas, ilativas). Pero no puede decirse que la práctica de estas relaciones sea tan extensiva como para que los niños de 7 y 8 años las usen con total normalidad.

El incremento en cuanto al número de veces que han empleado los coordinantes para unir oraciones, se ha dado, sobre todo, en el uso de las copulativas y (a los 4 años una un 17,7 % de sus oraciones; a los 8 años una el 38,5 %), también (a los 4 años no una ninguna oración; a los 8 años aparece uniendo oraciones en 3 ocasiones). Se observa un progreso en el uso de las causales (a los 4 años aparecen en 3 ocasiones, 2,2%; a los 8 años en 8 oraciones, el 3,1%). La adversativa pero se viene utilizando con bastante frecuencia desde los 5 años, por lo que nos parece que sí entienden suficientemente esta relación establecida entre dos oraciones. Los explicativos e ilativos aparecen uniendo oraciones por un igual en cada uno de los cuatro años desde los 5 a los 8 años.

En general la frecuencia que ofrecen las relaciones lógicas para unir oraciones no es lo suficientemente amplia como para que podamos asegurar que ya han conseguido expresar por medio de la lengua este tipo de unión entre las oraciones.

Aunque hayan ocurrido 3 casos esporádicos del disyuntivo o, podemos asegurar que el uso de este tipo de relación para unir oraciones no se da en los niños antes de los 9 años.

00000585

NOTAS

- (1) Parece que el balbuceo es un intento o ensayo para el adiestramiento de la lengua con vistas a aprender a controlar los movimientos de la lengua. Muchos de los sonidos producidos por el niño en este período desaparecen después al tener que limitarse a realizar sólo aquellos pocos que son útiles al sistema de su lengua. Durante el balbuceo la entonación del lenguaje de los adultos va penetrando en el niño de tal forma que hasta puede hablar -en lenguaje negro-, sonando en entonación como algo real y como si realizasen oraciones que tienen iniciación y pausa final. El balbuceo del niño desde un estado inicial de independencia llega a depender más y más de la lengua de su entorno y prueba de ello es el hecho de que los niños sordos balbucean también durante los primeros meses de su vida; pero al cumplir los 5 ó 6 meses ya no lo hacen.
- (2) WEIR, R.: Language in the crib, La Haya, Mouton 1962.
- (3) LENNEBERG, E.H.: New directions in the Study of language, 1964.  
Biological Foundations of Language, Wiley, Nueva York 1966.  
De ambos trabajos se hace una referencia al respecto en el libro de PAULUS, J.: La función simbólica y el lenguaje, dentro de "El análisis semiótico de la lengua", Barcelona 1975, pp. 68- 70.
- (4) PAULUS, J.: La función simbólica del lenguaje, Barcelona 1975, p. 69.
- (5) "Las estructuras fonética y conceptual muestran el sentimiento instintivo del lenguaje por la forma..." SAPIR, E.: Language, Nueva York 1921, p. 56.

00000586

- (6) Las hipótesis más importantes sobre la lingüística textual (macroestructura) han sido elaboradas por lingüistas y teóricos de la literatura como Bellert, Daneš, Dressler, Hartmann, Harweg, Heidolph, Hendricks, Isemberg, Ihwe, Karttunen, Lang, Palek, Petőfi, Sanders, Schmidt, van Dijk, Descles, etc.
- (7) "Il est très peu probable, et même impossible, que la production et la perception d'énoncés textuels s'opère par une concaténation no réglée de phrases isolées. La notion même de cohérence serait inexplicable dans une telle conception. Le sens d'un texte n'est pas simplement la somme de ceux de ses phrases". DIJK van: "Grammaires textuelles et structures narratives", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 184.
- (8) DIJK, T. A. van: Op. cit., 1972, pp. 84-86.
- (9) "Or, l'hypothèse centrale, formulée par divers linguistes, comme Wunderlich, Labov, Campbell, Wales, est précisément que tout sujet parlant possède une connaissance idéale (probablement partiellement innée) de ces règles pragmatiques, de sorte que la pragmatique est une partie légitime et nécessaire de la grammaire et no pas une partie de la théorie de la performance." DIJK, T.A. van: Op. cit., 1973, p. 181.
- (10) BENVENISTE.: Problèmes de Linguistique Générale, cap. X, p. 129.
- (11) CARNAP, R.: Logical syntax of Language, pp. 6-7.
- (12) HARRIS, Z. S. aborda en su análisis del discurso dos problemas máximos a su juicio: La extensión de la lingüística descriptiva más allá de los límites de la oración (problema estrictamente lingüístico) y las relaciones entre la cultura, la situación social y la lengua (problema que ha estado siempre considerado como extra-lingüístico). "Analyse du discours", en Langages, 13, pp. 10-11.

00000587

- (13) DIJK, T. A. van: Op. cit., 1973, p. 183.
- (14) DUCROT, O. et TEDOROV, T.: "Relations sémantiques entre phrases", en Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris 1972, pp. 358- 367.
- (15) DESCOEDRES, A.: Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans, Paris, 1930.

00000588

## 6.- RASGOS MAS NOTABLES EN LA EVOLUCION DEL LENGUAJE INFANTIL.

### 6.1.- Introducción.-

Con relación al enunciado como unidad sintáctica elemental en el nivel de comunicación, destacamos aquellos aspectos que se han mostrado con más constancia a través de la descripción del material (apartado 3 del trabajo). Tendremos en cuenta, como ya viene siendo normal en el análisis del corpus, las variaciones sintácticas que dependen, en especial, de diferencias de edad y sexo. Es natural que otros factores también influyan en el desarrollo del lenguaje del niño, sobre todo el medio ambiente y el desarrollo de la inteligencia. Pero ante la selección de los rasgos y su valoración no hemos reparado en estos factores.(1). Por ello habrá que pensar siempre qué influencia puede tener el desarrollo mental del niño y su contexto socio-cultural a la hora de evaluar globalmente los resultados. Y para ello pensamos que es muy importante recordar lo que se considera como dogma en la lingüística de nuestros días: que un fenómeno lingüístico siempre hay que verlo en su relación con otros. Por ejemplo, para comprender la complejidad de un texto no es suficiente contabilizar cuántas subordinadas tiene y comparar este resultado con el número de subordinadas de otro texto, también habrá que ver la profundidad de la subordinación en sus diferentes grados de incidencia sobre las oraciones principales, la colocación y la clase de subordinada que es.

La hipótesis que ha dirigido la elección de los rasgos escogidos y su descripción es obvia: a medida que el niño crece es muy probable que su competencia lingüística aumente para poder expresar un mismo tema por medio de enunciados de mayor duración y sirviéndose de procedimientos cada vez más complejos. Sobre este punto de partida, lo que nos interesa es

00000589

observar si las tendencias que presentamos como características del lenguaje del niño ofrecen una evolución a través de los cinco años analizados y cuál puede ser, desde una visión lingüística, la significación de esta evolución.

En una primera impresión del material recogido, parece como si los enunciados hubiesen sido hechos a base de una distribución desordenada de las funciones sintácticas, de tal forma que difícilmente pueda entreverse un orden que haga visible la evolución del lenguaje oral en los niños. Pero esto, sólo ocurre, cuando el material no es lo suficientemente uniforme, por lo menos en cuanto a la situación donde ha sido emitido y en los temas que los han motivado. Sin embargo, creemos que no es el caso de nuestro corpus, que sí reúne estas condiciones, además de no referirse a unos pocos sujetos solamente.

Los autores que han estudiado el desarrollo del lenguaje infantil, principalmente el lenguaje hablado, se han preocupado, sobre todo, de la extensión de la oración, sin apenas tener en cuenta el número de oraciones y el número de enunciados que han hecho para expresar los mismos temas en condiciones parecidas.

Davis (1937) examina las oraciones más extensas, porque entiende que son las que mayor contenido de información pueden dar sobre la competencia lingüística del niño (2). El número de oraciones y el número de enunciados parece, a priori, que pueden ser una buena medida para indicar la evolución que experimenta el niño, según la edad, al expresar oralmente en el mismo tiempo aproximadamente y en las mismas situaciones, los contenidos de los temas próximos a su medio escolar. Por ejemplo, parece normal que un niño de 4 años no diga el mismo número de oraciones para expresar lo que hace durante un día de fiesta, que el número de oraciones que

00000590

realice el niño de 8 años al hablar sobre el mismo tema. Igualmente resulta obvio que los procedimientos sintáctico-morfológicos que emplea el niño de 8 años, al construir el enunciado con el que expresar los contenidos de ese tema, serán más complicados que los que manifiesta el niño de 4 años.

Pues esto, que por otra parte ya venimos comprobando en cualquiera de los puntos descritos hasta el momento, es lo que vamos a ver con relación a ciertos rasgos que, a su vez, pueden ser cuantificables en extensión y en profundidad.

La evolución lingüística se da dentro de un horizonte amplio. Aparentemente ocurre a saltos. De repente el niño descubre un nuevo mecanismo y, seguidamente, tiene un período de floración. A grandes líneas se viene reflejando que los niños de 5 y 7 años parece que son los que mayor actividad lingüística desarrollan con relación a cualquiera de los mecanismos lingüísticos que se describen. Da la sensación de que en estos años se reúnen las condiciones más idóneas como para poner muy en la práctica los mecanismos recién descubiertos. Más tarde, a los 6 años sobre todo, y también a los 8 años esos mismos mecanismos descansan, mientras evolucionan otros rasgos.

Una valoración segura de la evolución lingüística en el niño necesita comparar y medir los rasgos más importantes de esa evolución. El enterarse de cuáles son los rasgos más importantes parece una tarea importante para la investigación lingüística en general. Pero no es tarea fácil, requiere el trabajo penoso y paciente de comparar la evolución de muchos niños, tanto con relación a los fenómenos aislados, como en combinación de rasgos importantes. Cae por su propio peso que estos rasgos generales que señalan la evolución del lenguaje infantil, para ser válidos tienen que contener en sí

00000591

misimos muchos tipos de fenómenos lingüísticos: vocabulario, formación de oraciones, formas de conjugación, complejidad de la subordinación, generalidad y concreción, determinación, etc.

Al encontrar los rasgos y compararlos es necesario describirlos cuantitativamente como ya se ha hecho anteriormente y después se debe investigar si hay relación entre ellos. Serán expuestas estas relaciones de manera gráfica en algunas ocasiones.

Reflejamos la evolución del lenguaje de los niños a través del crecimiento que experimentan estas tendencias:

I.- Tendencia a expresar el tema de manera dispersa y fragmentada.

II.- Tendencia a expresarse con procedimientos más complejos.

Los rasgos se han elegido por su claridad y, sobre todo, porque se dejan exponer numéricamente. Además, se relacionan entre sí y con las edades. No es que haya una gran correlación entre la edad biológica y el aprendizaje del lenguaje; sin embargo, este es un punto de referencia que nos impone fácilmente la procedencia del material; por eso, además de seguirlo, la invariable que generalmente adoptamos es cada rasgo lingüístico que va ofreciendo distintos resultados con relación a los diferentes corpus de los niños. Y en concreto, respecto a los rasgos que vamos a seguir, ocupará un puesto de referencia central la longitud media del enunciado en número de oraciones y de la oración completa en número de palabras.

Las diferencias se van a establecer a partir de un cuadro de referencia común para cada uno de los años. Sobre los diez textos que comprende el corpus de cada año y a partir de, aproximadamente, igual número de enunciados por cada texto, empiezan a acentuarse con la edad los rasgos que



00000592

indican la evolución del lenguaje, desde los 4 a los 8 años. Cada uno de los cincuenta textos tiene como término medio de 23 a 24 enunciados por texto (los niños de 4 años tienen 24,6- los de 5 tienen 25,1- los de 6 años son los que menos tienen 16,8- los de 7 tienen 24,5 y los de 8 tienen 27,6 enunciados por texto).

Los acontecimientos de la vida diaria de los niños y sus actividades en el centro escolar, constituyen la fuente temática que ha originado el corpus. Cada uno de los textos ha podido configurarse a partir de un mayor o menor desarrollo de temas diferentes. Por ejemplo, 4 ó 5 niños de cuatro años, normalmente para hacer un texto de 24 enunciados necesita tocar más temas que el texto que construyan 4 ó 5 personas adultas. Así pues, el índice de número de temas por texto puede marcar diferencias con respecto al lenguaje de los niños de distintas edades.

#### 6.2.-El índice de temas por texto.-

Recorremos el material e indicamos el número de temas diferentes que se han mencionado por cada texto. En los resultados señalamos el texto del 1 al 10 por cada uno de los años, su correspondiente número de enunciados y su respectivo nº de temas por texto. A continuación se expresa la media de enunciados por tema en cada año y, finalmente, se señala el mínimo y el máximo de temas que han ocurrido por año para construir un texto. En una primera observación se advierte que los niños de 4 años han empleado mayor número de temas para construir cada uno de sus textos que el resto de los niños. Un niño de 4 años ha necesitado recurrir a casi 11 temas para elaborar un texto con veinticuatro enunciados. Cualquiera de los otros niños ha hecho lo mismo con sólo ocho temas.

El progreso que experimenta el lenguaje infantil con relación a la temática que sus textos envuelven, queda determinada por los siguientes índices que a continuación se enumeran y que nos muestran ya los datos

00000593

proporcionados por la descripción de sus correspondientes diez textos por cada año:

	4	5	6	7	8	T
Media de temas por texto.	16,6	8,1	8,2	7,9	8,2	9,8
Media de Edos. por tema.	2,3	3	2	3,1	3,4	2,8
Media de Ors. por tema	3,9	7,2	5,6	9,5	7,7	6,7

Por lo tanto, los niños que han hecho sus textos con menos temas habrán tenido que hablar con más enunciados para desarrollar cada tema. En efecto, como se indica en los resultados del cuadro, ha ocurrido que los niños de 4 años sólo han hecho dos (2,3) enunciados para expresar el contenido de cada tema mencionado, en tanto que los niños de 5, 7 y 8 años superan los 3 enunciados por tema.

También con relación al mínimo y al máximo de temas por texto quedan consignadas semejantes diferencias. Un niño de 4 años, para hacer su texto, ha optado entre un mínimo de 3 temas por texto y un máximo de 19 temas por texto. Estas posibilidades se van reduciendo con el aumento de edad. A los 8 años el límite queda marcado entre 5 y 12 temas por texto. Todo ello nos indica que en el paso de 4 a 5 años se advierte, por parte del niño de 5 años, una mayor capacidad lingüística para poder hablar durante más tiempo sobre un mismo asunto. Puede realizar tres enunciaciones seguidas sobre un tema. Esta fijación de 3 enunciados por tema se mantiene hasta los 8 años con sólo variación de décimas de diferencia entre unos años y otros.

00000534

Si observamos este mismo fenómeno en niños y en niñas, vemos que las niñas apenas experimentan progreso alguno en cuanto a envolver un tema con un número determinado de enunciados. En efecto, desde los 4 a los 8 años la media de enunciados por tema ha sido siempre de 2 enunciados con algunas décimas. Por otra parte, también existe diferencia entre niños y niñas, si nos atenemos a la media total de enunciados por tema en unos y otros: los niños, para hablar sobre un tema, emplean como término medio 3 enunciados (3,04); en cambio las niñas lo han hecho con 2 enunciados (2,4).

Esto nos obliga a extraer la media de oraciones por tema (9,8). Y aquí también se confirma, aún más, que la capacidad lingüística para hablar sobre un tema, aumenta con la edad en proporciones que van desde prácticamente 4 oraciones por tema, a los 4 años, hasta 9 oraciones por tema a los 7 años y casi 8 oraciones a los 8.

Los niños también expresan el tema por medio de más oraciones que las niñas. Por término medio un niño envuelve un tema con unas 8 oraciones (7,6), cuando la niña lo hace con 6 oraciones (5,5).

Mostramos en el próximo gráfico las diferencias que indican que los niños de mayor edad hablan más sobre las mismas cosas, señalando así que su capacidad lingüística ha aumentado. <sup>(Fig. IV)</sup> Aumento que consiste en una mayor fijación para mantenerse durante más tiempo hablando sobre un mismo asunto como para expresar un tema con exposición más amplia y con una mayor diferenciación de sus partes y elementos. En definitiva, que el índice de enunciados y de oraciones por tema nos dan constancia de una diferenciación ascendente en cuanto al entendimiento y utilización de formas lingüísticas para poder expresar más información sobre cada tema. Y que esta diferenciación ascendente comienza a señalarse de un modo especial a los 5 años, en

00000135

Número de enunciados y oraciones  
que aparecen al contestar de un tema

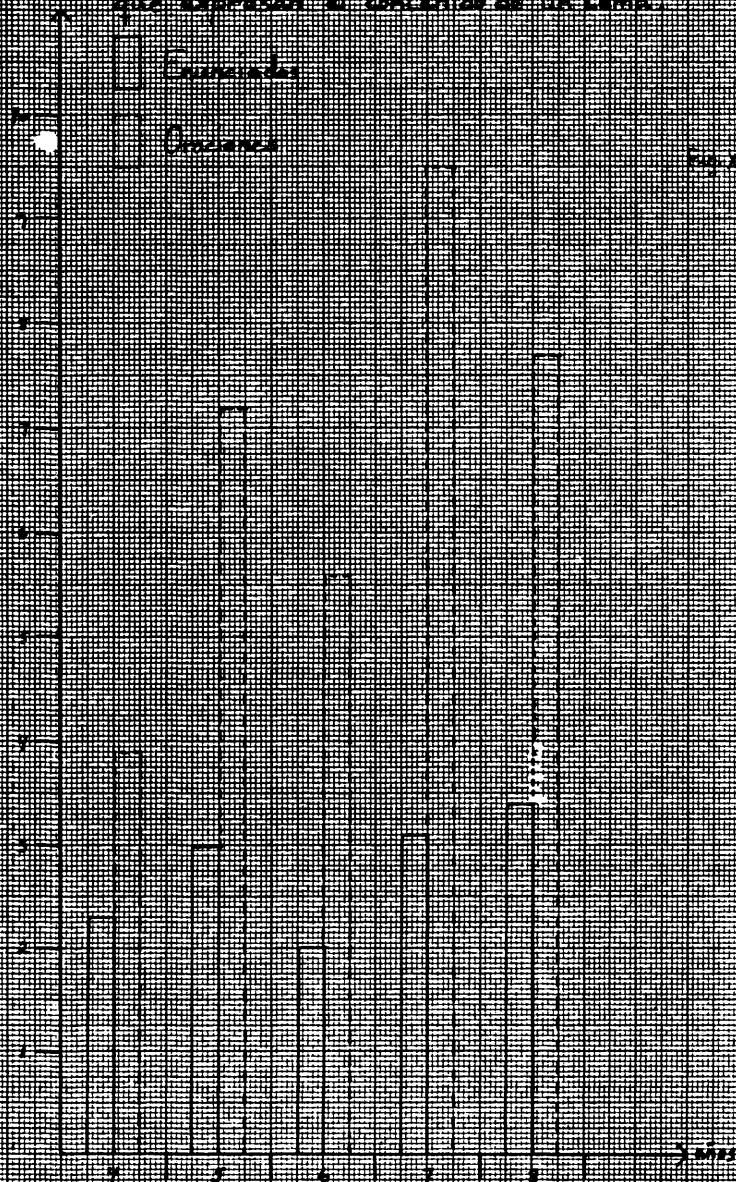


Fig. 10

00000596

cuanto al mayor número de enunciados con que expresar esas diferencias. En los siguientes años siguen aumentando las diferencias que implican una mayor comprensión de cada tema; pero para señalarlas encuentran la solución en el incremento de oraciones por enunciado (3 oraciones por enunciado en los niños de 4 años a 9 oraciones por enunciado en los niños de 7 años).

#### 6.3.- Tendencia a expresarse dispersa y fragmentadamente.-

Los niños, con el aumento de edad, consiguen una mayor integración de las partes en unidades cada vez más grandes. Para ver la progresión de la competencia lingüística en esta dirección, escogemos, en lugar del tema como punto de referencia para poder observarla, otra unidad más pequeña, como, por ejemplo, el contenido que expresa una oración completa.

Una oración completa expresa un período semántico que se considera desarraigado de su función comunicativa o fuera de un proceso comunicativo. Pues en este caso, la oración completa entra en relación con el proceso enunciativo y, o es por sí sola enunciado o guarda relación estrecha con otras oraciones del mismo enunciado, dejando, por tanto, en entredicho su autonomía, puesto que sería parte de una unidad mayor, el enunciado, que sí tiene autonomía comunicativa.

En la práctica y para lo que nos va a servir ahora, entendemos por período semántico esa unidad que se suele formar con las oraciones que guardan entre sí una relación semántica muy estrecha y que pueden reducirse a una oración completa. Este período semántico puede expresarse por medio de una sola oración completa con signos prosódicos de entonación y pausa que refuerzan la totalidad del período como un todo acabado, desde un punto de vista semántico y sintáctico (Pues mi padre tiene

00006597

otra radio que sirve para grabar cuando hablamos en casa). Pero este mismo período semántico también puede manifestarse por medio de varias oraciones completas como normalmente suelen hacerlo los niños, en especial a los 4 y 5 años. El resultado de la nueva envoltura de este período semántico pudiera ofrecer tres oraciones completas en vez de una sola (Pues mi padre tiene una radio/ Y también graba/ Cuando hablamos en casa nos graba/). Con esta segunda solución se nos ha presentado el período semántico repartido entre tres oraciones, y por lo tanto, la unidad del período se ha dispersado, fragmentándose en tres unidades con autonomía sintáctica, pero no semántica. Con la primera solución, más propia de los adultos, hay una integración total entre unidad semántica y unidad sintáctica. Para observar cómo llega el niño desde la segunda solución hasta la primera, necesitaremos un progreso de su capacidad lingüística que en parte puede mostrárnoslo la descripción del primer rasgo de su lenguaje: tendencia a expresarse dispersa y fragmentadamente.

En el análisis del corpus este rasgo queda cuantificado por medio de varios índices:

- 1.- El aumento del enunciado en número de oraciones completas.
- 2.- El aumento de la oración completa en número de palabras.
- 3.- El coeficiente de oraciones subordinadas.
- 4.- La profundidad de la oración subordinada.

El desarrollo de cada uno de estos puntos explicará el sentido de este primer rasgo del lenguaje infantil o tendencia a expresarse dispersa y fragmentadamente. "

00000598

6.3.1.- El aumento del enunciado en número de oraciones completas.-

Para envolver la información que contiene cada tema tratado se utilizan enunciados. El contenido general del tema se va desglosando en uno o varios enunciados que responden directa o indirectamente a la pregunta con que se formula el tema o partes del tema. Llamémosles enunciados respuesta, puesto que los niños contestan con enunciaciones provocadas por las preguntas del encuestador que trata de extraer con ellas la información del tema propuesto. En este tipo de enunciados, los niños de menor edad tienen, proporcionalmente, mayor número que los niños de más edad. Nos lo muestra el índice del número de preguntas hechas por el encuestador en cada texto y el número de enunciados que las preguntas han originado. Con ello advertimos que los niños pequeños no tienen la capacidad suficiente como para hablar con autonomía sobre un tema durante mucho tiempo, y por eso tiene que ser el encuestador quien continuamente vaya preguntando, o bien, los compañeros preguntan o incorporan informaciones sobre el tema no mencionadas por el locutor principal.

Por lo tanto, el tema queda tanto más fragmentado cuanto mayor sea el número de enunciados que lo expresan, siendo los niños de 4 años quienes más enunciados han hecho por pregunta. Para comprobar esto miramos el número de intervenciones que ha realizado el encuestador en los textos de los niños, por una parte, y de las niñas por otra. Después contrastamos el número de intervenciones del encuestador con el número de enunciados que cada pregunta ha podido ocasionar, con el fin de comprobar cuál ha sido el índice de enunciados por cada pregunta y año.

00000599

Número de enunciados por pregunta.

	4	5	6	7	8	T
<u>Niños.</u>						
Pregs.	42	89	24	77	113	345
Edos.	143	138	90	122	197	690
Med.	3,4	1,6	3,9	1,6	1,7	2
<u>Niñas.</u>						
Pregs.	57	86	57	61	39	300
Edos.	103	113	78	123	79	496
Med.	1,8	1,3	1,4	2	2	1,7
<u>Niños y niñas</u>						
Pregs.	99	175	81	138	152	645
Edos.	246	251	168	245	276	1186
Med.	2,5	1,4	2,1	1,8	1,8	1,8

Para reunir en el corpus 1109 enunciados realizados por los niños, ha sido preciso hacer 645 preguntas. Por lo tanto, en la totalidad del corpus cada pregunta ha provocado casi dos enunciados por respuesta.

Los niños han repartido el contenido del tema de la pregunta en más enunciados que las niñas, en especial a los 4 y 6 años, donde los niños hacen 3 enunciados por pregunta y las niñas apenas llegan a contestar con 2 enunciados. Pero en otro sentido los niños han participado más como grupo en la elaboración del texto, puesto que cada pregunta ha obtenido 2 y 3 enunciados, lo cual quiere decir que han respondido dos o tres hablantes distintos a una pregunta propuesta. En cambio en las niñas este índice ha sido algo inferior al haber respondido con 1 y 2 enunciados por



0000600

cada pregunta hecha. Normalmente responde la niña encuestada y las demás no se incorporan tan fácilmente como los niños para expresar sus opiniones.

Sin embargo, en términos generales y, dentro del sentido que estamos considerando, hay mayor índice de fijación al tema en las niñas que en los niños, puesto que éstos, ante una pregunta, responden con dos y tres enunciados; varios locutores, normalmente, dan información sobre el contenido de una pregunta.

Lo mismo ocurre si consideramos los datos según la edad. Los niños pequeños necesitan utilizar más de dos unidades de comunicación, dos y tres enunciados, para expresar la información que reclama una pregunta (2,5 enunciados por pregunta). En cambio no llega a dos enunciados en los niños de 7 y 8 años (1,8 enunciados por cada pregunta en ambos). Además, en los niños de 4 años hay más enunciados por pregunta porque hablan paralelamente, sin apoyarse en lo que dice el locutor anterior; cada uno sigue con su tema aunque hablen uno a continuación del otro.

Por lo tanto, con el aumento de edad disminuye el índice que refleja la relación entre el número de preguntas y el número de respuestas, consiguiéndose así aproximarse a lo que es normal en los adultos que con un sólo enunciado se suele responder al contenido que demanda una pregunta. Ello implica que el enunciado sea de mayor extensión, de tal forma que pueda comprender en una unidad de enunciación (un enunciado) la totalidad de información que se pide en la pregunta. Y en efecto, el enunciado va aumentando con la edad en número de oraciones completas, tal como indican los datos siguientes. Se relaciona ahora el número de enunciados y el número de oraciones que ha provocado una pregunta, obteniéndose así el índice que refleja la extensión de una res-

00000601

puesta en cada uno de los años. Así, ocurrirá que, aunque el número de enunciados por pregunta disminuya con el aumento de edad, sin embargo, la extensión del enunciado en número de oraciones será cada vez más extenso.

La expresión, pues, de estos índices, el de enunciados y oraciones por pregunta, nos indicarán una relación inversa, es decir, que a más enunciados por pregunta corresponderán menos oraciones por pregunta y viceversa. De tal manera que si hay progreso en la relación de estos dos índices se irán separando a medida que se sitúan en edades superiores.

Para confirmar esto exponemos los datos de ambos índices por año y después los trasladamos a un diagrama. (Fig. XVI)

Niños	4	5	6	7	8
Índice de edos. por pregunta	2,5	1,4	2,1	1,8	1,8
Índice de oras. por pregunta	4,2	3,3	3,7	5,4	4,1
Diferencia	11	7,7	10,3	9,4	9,7

El progreso mayor se sitúa a partir de los 6 años, donde se observan separaciones más amplias entre ambos índices: a menor número de enunciados por pregunta, corresponde mayor índice de oraciones por pregunta.

En consecuencia, a partir de los 6 años los niños envuelven la información que ha requerido una pregunta con algo más de dos enun-

00000002

ciados y con más de 5 oraciones. En cambio, los niños de 4 y 5 años lo hacen con más de dos enunciados y con 4 y por debajo de 4 oraciones. Además, todavía se advierte mejor las diferencias indicadas, si tenemos en cuenta la extensión media de la respuesta en número de palabras. A tal efecto reunimos aquí en el esquema las tres curvas que indican gráficamente el sentido de estas reflexiones y la tendencia que refleja el lenguaje infantil, desde los 6 años, a expresar su respuesta con menos unidades de comunicación (menos enunciados) pero más extensos en número de oraciones y en número de palabras. Así pues, a medida que el niño es mayor expresa con más integridad el tema que contiene la pregunta, sirviéndose para ello de unidades mayores en extensión por medio de enunciados con más oraciones y palabras. Además, tiende a ofrecer por pregunta un enunciado que envuelve la totalidad de la respuesta; por el contrario, los niños de menor edad son propensos a dar la información que corresponde a una pregunta repartida en varios enunciados con pocas oraciones cada enunciado y también pocas palabras cada oración.

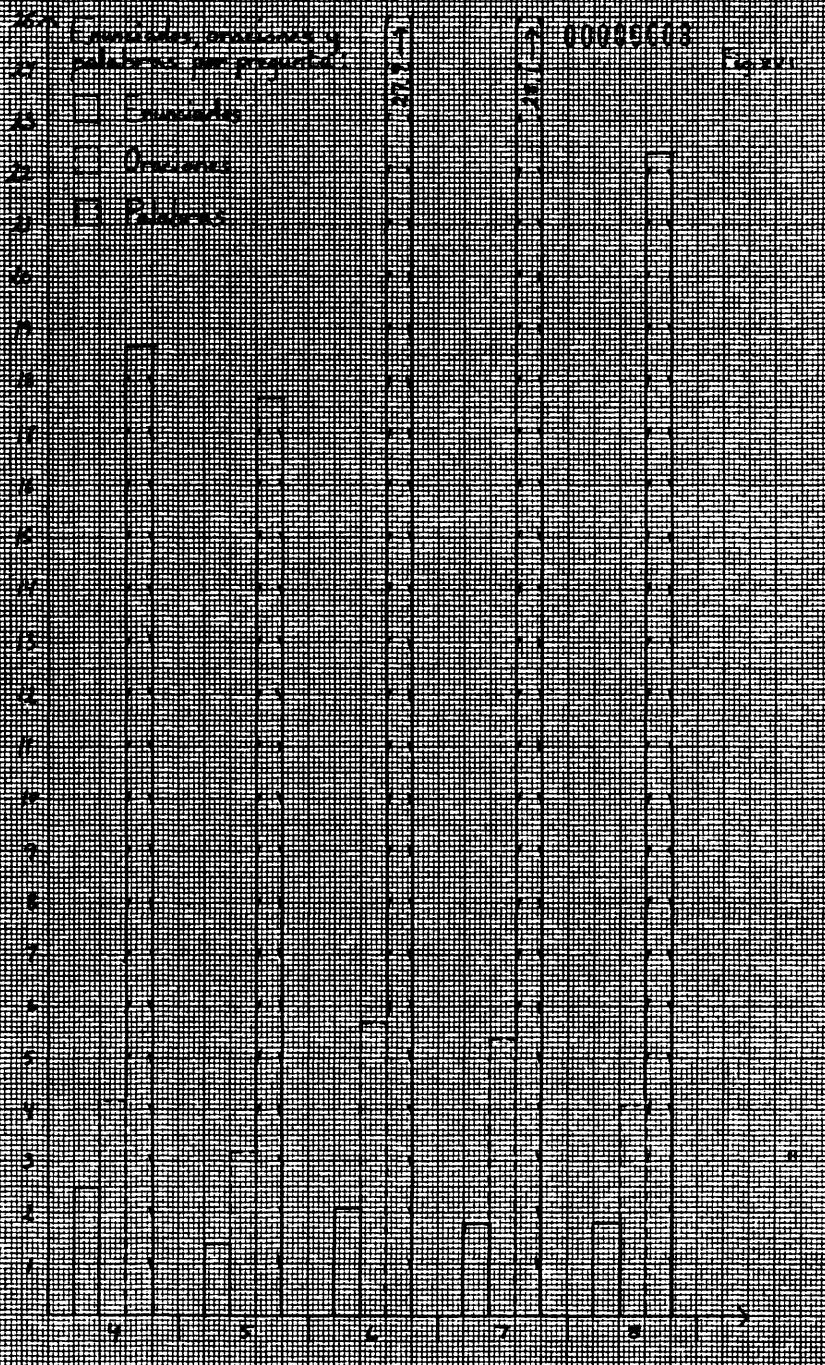
.. Si, como suele ser normal en este corpus, cada niño interviene con un enunciado para decir cuanto se le ocurre sobre una cuestión pro-

26. *Enviados, recibidos y  
palabras por página*

- 27. ☐ Enviados
- 28. ☐ Recibidos
- 29. ☒ Palabras

00005603

Figura



00000004

puesta por el encuestador, entonces podemos comprobar cómo aumenta el enunciado en número de oraciones completas y en número de palabras con vistas a envolver mayor cantidad de información sobre el tema de la pregunta. Esta reflexión queda atestiguada por medio de los índices de oraciones y palabras por enunciado que como media han realizado los niños de cada año. Así se reflejan estos índices en el siguiente esquema, ofreciéndonos un progreso en la extensión del enunciado en número de oraciones y en número de palabras a medida que la enunciación la hace un niño de mayor edad. (Fig. xvii)

Así pues, mientras la enunciación de un niño de 4 años envuelve el contenido de su intervención con  $1\frac{1}{2}$  oraciones y 7 palabras, en los demás años los niños expresan su información por medio de un enunciado que tiene  $2\frac{1}{3}$  oraciones y valiéndose de 12 a 15 palabras.

00100605

Número de oraciones y palabras por enunciado

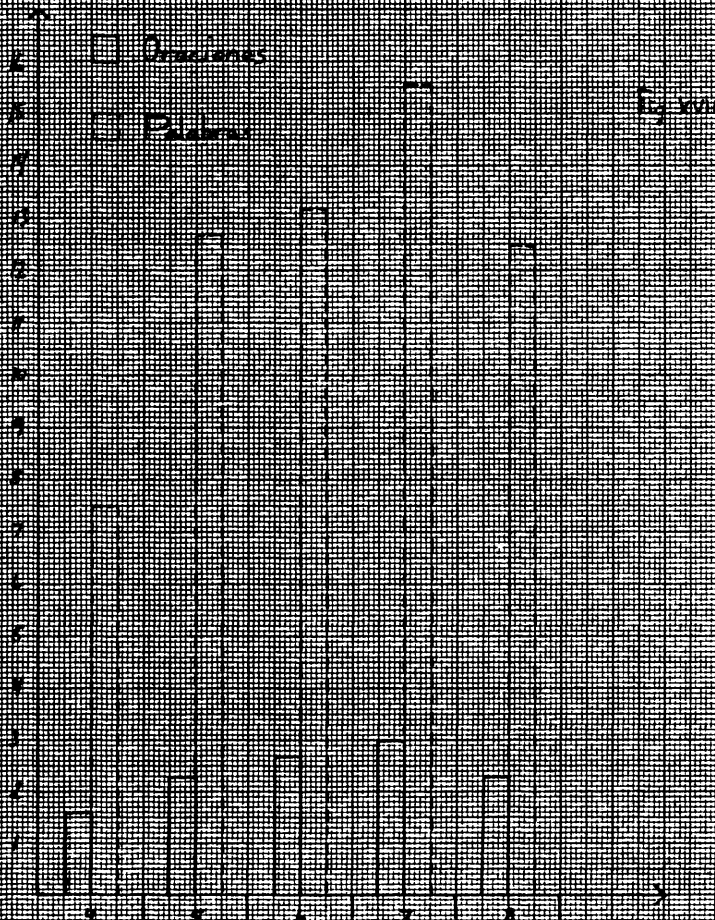


Fig. XVI

00000006

6.3.2.- El aumento de la oración completa en número de palabras.

Un período semántico puede expresarse por medio de una o varias oraciones completas.

Ejemplo:

Solución de niños. - Pues mi padre tiene otra radio/ y tiene para grabar.///(2 Oraciones.)

Solución de adulto. - Pues mi padre tiene otra radio que también graba///  
(1 Oración.)

Así ocurre en el primer lenguaje de los niños cuando sólo hablan con oraciones simples, que envuelven un período semántico con varias oraciones simples. Más tarde, a los 3 años, comienzan a hacer oraciones completas por medio de oraciones compuestas. Para empezar a construir estas oraciones compuestas, los primeros intentos consisten en poner adverbios después de la oración.

- Y sale Pedro/ y entonces me pone la zancadilla/ y allí me caí de cabeza.///, que en oración compuesta u oración completa única sería, "Y al salir Pedro, me puso la zancadilla cayéndome allí de cabeza."

Pero como aún no saben colocar las partículas conjuntivas (que, porque, para, cuando....) sólo podemos entender (y lo dan a entender) que son oraciones muy relacionadas entre sí por medio de la entonación, que indica que se trata de una oración completa con dos o tres oraciones y no de dos o tres oraciones completas e independientes, como ocurre en este ejemplo.

El recurso más empleado en los niños de menor edad es el de introducir un período semántico en varias oraciones simples y yuxtapues-

00006307

tas.

- "Yo tengo todos los juguetes rotos/ Me los han roto mis  
hermanos/ uno que lo ha roto la nena arreando patadas///  
(4-o-11-35)

Nosotros para expresar esta información lo haríamos en un sólo período semántico en lugar de fragmentarlo en tres pequeños períodos semánticos como hace con frecuencia el niño. Una posible solución sería:

- "Yo tengo todos los juguetes rotos, porque mis hermanos  
me los han roto y porque uno lo ha roto mi hermana arrean-  
do patadas///

Pero este niño no tiene la misma capacidad de relación entre las oraciones que nosotros y por eso sus períodos son más cortos que los de los adultos.

Normalmente, a los 3 y 4 años su período semántico sólo consta de una oración completa simple o, quizá, de un sólo sintagma o una oración incompleta. A los 5, 6 y 7 años se aumenta la extensión de los períodos semánticos por medio de oraciones subordinadas, utilizando ya con propiedad, sobre todo a partir de los 7 años, la articulación de las oraciones según sus dependencias de subordinación, por medio de conjunciones como: "porque", "pues", "es que", "pero", "para", "cuando".... Pero así y todo, no llega a comprender la extensión que el período semántico del adulto suele tener.

El adulto puede mantener el período semántico dentro de una o muy pocas oraciones completas largas. La unidad semántica en el adulto suele coincidir con la unidad sintáctica que es la oración completa. Sin embargo, en el niño, el período semántico se extiende en muchas y cortas oraciones completas. Reparte la información del período se-



00000598

mántico en varias unidades sintácticas u oraciones completas simples y cortas. Una oración completa en el niño suele tener por término medio 3, 4, 5, 6 y 7 palabras, cuando la oración del adulto suele comprender 15, 16 y 17 palabras.

Así pues, advertimos que en el lenguaje del niño se da una tendencia a fragmentar el período semántico, dividiéndolo en varias unidades sintácticas o varias oraciones completas. Lo normal es que no exprese su período semántico por medio de una sola oración completa, sino sumando varias oraciones completas. El niño, pues, reparte un período semántico en varias oraciones completas y, por tanto, deberá ir aumentando la oración completa para llegar a comprender con ella el período semántico como, normalmente, suele hacerlo el adulto.

Es decir, que podemos observar la expansión de la oración en el lenguaje del niño para ver cómo se va acentuando a través de ella la tendencia hacia una integración ascendente de las partes, presentadas, primero, como separadas e independientes, y después en unidades cada vez más grandes. En este caso las oraciones completas de los niños irán aumentando hasta llegar a la extensión de la de los mayores para poder comprender todo el período semántico, en lugar de darlo fragmentado en varias oraciones completas y de manera más o menos coordinada.

Y además de esto, para envolver el período semántico con una sola oración completa, ésta deberá ir teniendo cada vez más oraciones subordinadas con que poder expresar las relaciones de dependencia entre las distintas oraciones que componen la oración completa, cuando se hace más extensa -oración compuesta-.

Pues bien, para ver cómo progresan en extensión y en profundidad,

00000509

en cuanto al uso que hacen de la unidad sintáctica (la oración completa) con el fin de conseguir períodos semánticos más amplios y próximos a los que suelen presentar las oraciones de los adultos, vamos a tener en cuenta estos puntos:

- 1.- La extensión de la oración completa.
- 2.- El coeficiente de oraciones subordinadas.
- 3.- La profundidad de la oración subordinada.

Estos tres puntos nos muestran la tendencia que se refleja en el lenguaje de los niños a repartir la información. (primer rasgo del lenguaje infantil).

- 4.- Estructura de la oración completa.
- 5.- El número de funciones por oración completa.
- 6.- Uso de las funciones de la oración.

La consideración de estos tres puntos nos mostrará la tendencia que refleja el lenguaje infantil hacia una expansión centrífuga de la oración completa. (segundo rasgo del lenguaje infantil)

#### 6.3.2.1.- La extensión de la oración completa.-

Para poder cuantificar la tendencia a la repartición de información que tiene el lenguaje infantil, nos valemos de la descripción de estos puntos ya indicados:

- 1.- La longitud de la oración completa.
- 2.- El coeficiente de oraciones subordinadas.
- 3.- La profundidad de la oración subordinada.

Hemos recopilado las oraciones completas que hicieron los niños teniendo en cuenta la noción de período semántico. En la práctica de esta

00000510

segmentación, hemos percibido que el niño, por lo general, dibuja una tendencia a disolver o fragmentar el período semántico, dividiéndolo en varias unidades sintácticas u oraciones completas. El niño reparte cierta cantidad de informaciones relacionadas en varias oraciones completas de manera más o menos coordinada. En algunos casos, no formula explícitamente todas las relaciones semánticas que unen las oraciones pertenecientes a un período semántico y que normalmente el adulto suele expresarlas al manifestar el mismo período. Por todo ello, resulta normal que las oraciones completas de los niños sean más cortas que las de los mayores.

La longitud media de las oraciones completas queda expresada por medio del número de palabras que contiene. Dividimos el número de palabras utilizadas por el número de oraciones que cada año ha hecho, según pertenezca el corpus a niños o a niñas.

Sobre un total de 2.562 oraciones que han sido las analizadas, el recuento de palabras por oración, así como la media de la oración en número de palabras, nos ha proporcionado los siguientes resultados:

Extensión media de la oración en número de palabras según la edad.-

	4	5	6	7	8	T
Número de Orcs.	351	528	420	720	551	2562
Número de Plbrs.	1554	2903	2052	3777	2999	13285
Media de Plbrs. por Orc.	4,4	5,5	4,9	5,2	5,4	5,2

En el total del corpus, la oración media viene a tener 5 palabras por oración (5,2). La media de los adultos suele ser dos o tres veces supe-

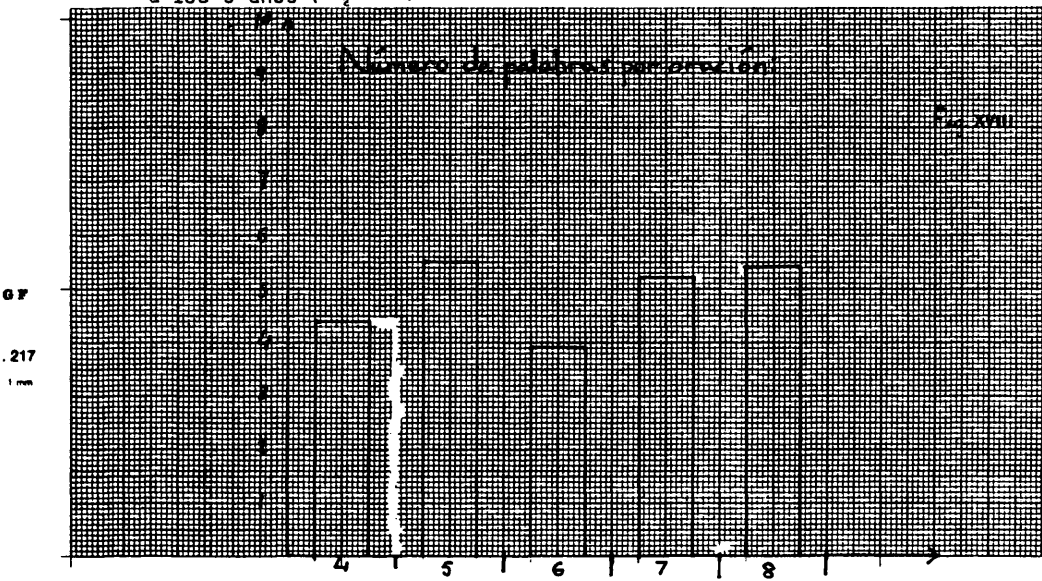
00000511

rior, es decir, entre 10 y 15 palabras como término medio por oración (3).

Los niños de 4 y 6 años no llegan a realizar 5 palabras por oración como media (la media de los niños de 4 años ha sido de 4,5 palabras por oración. Los niños de 6 años han conseguido una media de 4,9 palabras por oración).

Tan sólo superaron esta media total del corpus (5,2 palabras por oración) los niños de 5 años (5,5) y los de 8 años (5,4)

Como puede verificarse en el siguiente esquema, la oración de los niños experimenta un ligero aumento en número de palabras desde los 4 a los 8 años (Fig. XVIII)



Si consideramos ahora por separado el corpus de los niños y el de las niñas, la media del número de palabras por oración varía en los siguientes términos:

00006312

<u>Niños</u>	4	5	6	7	8	T
Número de Crs.	187	255	203	424	406	1475
Número de Plbrs	836	1290	1032	2318	2137	7613
Media de Plbrs por orc.	4,4	5,7	5,1	5,5	5,3	5,2
<u>Niñas</u>						
Número de Orcs.	156	273	217	296	177	1119
Número de Plbrs	718	1613	1020	1459	1030	5840
Media de Plbrs. por orc.	4,6	5,9	4,7	4,9	5,8	5,2

Apenas hay diferencia entre la media de palabras por oración completa entre el corpus de los niños por una parte (5,2 palabras por oración) y el de las niñas (5,2 palabras por oración completa).

A los 4, 5 y 8 años las niñas aventajan con una y dos décimas en cuanto a la media del número de palabras por oración completa. A los 6 y 7 años son los niños quienes aventajan a las niñas con una diferencia de casi 5 décimas.

00000513

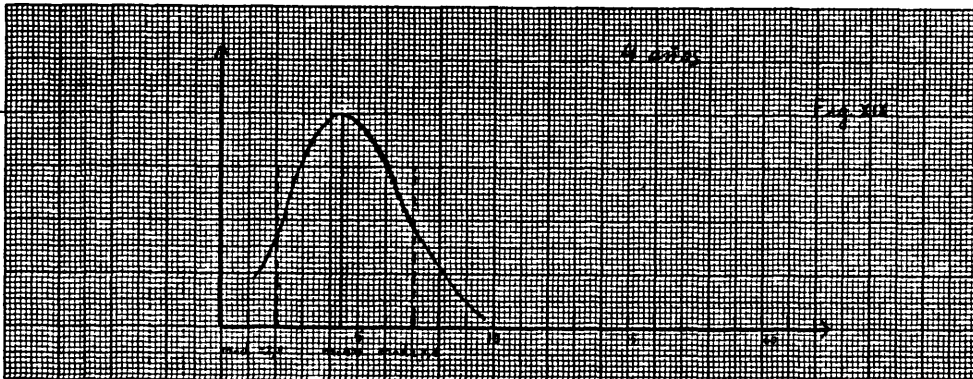
6.3.2.2. Expansión de la oración completa.-

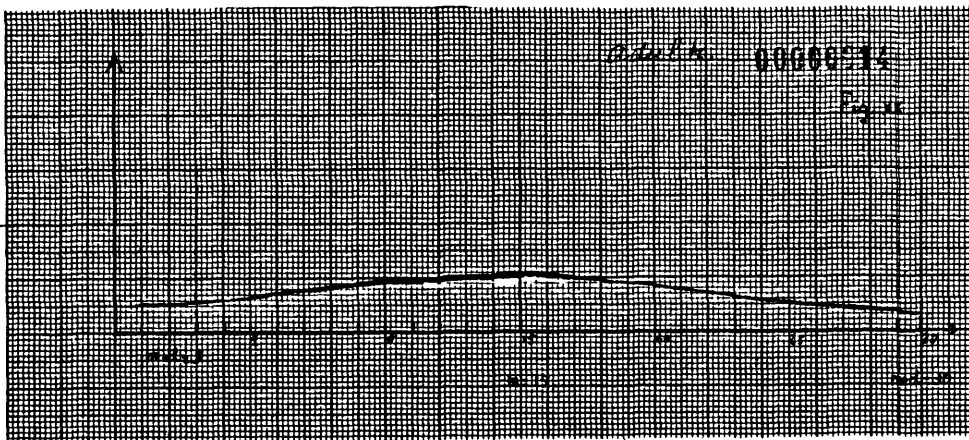
La longitud media de la oración completa no queda del todo determinada por el número de palabras.

El aumento que ha experimentado la oración completa de los niños de 5 y 8 años con relación a los de 4 y 6 años ha sido una palabra por oración.

Pero además de la mayor o menor extensión de la oración en número de palabras, cuyo aumento mayor ha ocurrido a los 5 años, también conviene tener en cuenta el área de dispersión que, con relación a la media, se ha realizado en el corpus de cada año. Entendemos por dispersión (o número de desviación tipo) la expresión por medio de la cual indicamos cuánto varía la extensión de la oración en cada año.

Si uno supone, como suele ocurrir normalmente, que las oraciones completas siguen más o menos una curva de reparto normal, ocurrirá que el 68% de todas las oraciones completas de cada año se encontrarán dentro de la zona comprendida entre los valores  $m - d$  y  $m + d$ , donde  $m$  es la media y  $d$  la difusión. Y así sucederá que cuanto más alto es el número de dispersión más grande será la variación en la extensión de la oración completa. Así podemos verlo en estas curvas: (Figs XIX, XX)





Como se ve en ambas figuras, cuanto más alto es el número de dispersión, más grande es la variación en la extensión de la oración completa. Pero también sin ser repartidos con normalidad los valores, el número de difusión expresa la amplitud de variación; así la amplitud de variación en el niño de 4 años está comprendida entre 2,1 y 7,1, es decir, tiene una amplitud de variación entre 2 palabras y 7 palabras para poder realizar su oración. En cambio esa amplitud es muy superior en los adultos, pudiendo realizar oraciones desde 3 palabras hasta 27 palabras por oración.

Un número pequeño de dispersión indicará que hay poca amplitud de variación y un número alto de difusión significará que la amplitud de variación es grande.

El número de dispersión se puede calcular con la siguiente fórmula:

$$d = \sqrt{\frac{\sum (m - x)^2}{n - 1}}$$

Donde  $x$  = la extensión de cada oración completa.

$m$  = media de palabras por oración completa.

$n$  = nº de oraciones completas.

$(m - x)^2$  = la suma de todos, es decir, cada uno de los  $(m - x)^2$

Esto es  $(m - x_1)^2 + (m - x_2)^2 + \dots$  y así hasta  $(m - x_n)^2$

00000515

Se advierte así que en el esquema no sólo son más cortas las medias de las oraciones completas de los niños de 4 años que las de los adultos, sino también que la amplitud de variación en la extensión de la oración completa es bastante menor que la variación en los distintos años analizados.

Va dijimos que el 68% de las oraciones de los niños, por ejemplo de 4 años, suelen estar formadas por una variación de palabras que oscila entre 2 y 7 palabras por oración, mientras que el 68% de las oraciones de un informante adulto puede variar entre 3 y 30 palabras por oración completa. El niño de 4 años nunca rebasará las 15 palabras por oración completa.



00000616

6.3.2.3. Extensión máxima de la oración completa.

La oración completa más larga entre todas aquellas que ha dicho un informante puede indicarnos la capacidad máxima que tiene éste para unir unidades sintácticas dentro del esquema oracional.

En el cuadro siguiente se indica la extensión máxima de la oración por cada texto y según pertenezcan a niños o a niñas en sus distintas edades:

Número de palabras de la oración más extensa por texto

Texto	4		5		6		7		8	
	o	a	o	a	o	a	o	a	o	a
I	9	16	14	5	14	17	12	9	16	11
II	8	10	17	15	12	13	22	17	16	13
III	10	15	19	19	20	7	19	21	20	10
IV	12	14	12	20	11	13	17	20	18	12
V	11	8	18	22	13	21	17	17	19	21
Máxima	12	16	19	22	20	21	22	21	20	21

A la vista de estos datos se puede decir que la oración completa máxima que realizan los niños a estas edades no rebasa las 22 palabras. Los adultos hacen oraciones completas máximas desde 49 palabras hasta 90. Desde los 5 años ya hay niños que pueden conseguir realizar las oraciones completas más extensas con unas 20 palabras. A los 4 años los niños han podido hacer su oración más extensa con 12 palabras. En cambio las niñas han hecho oraciones con 14, 15 y 16 palabras. También se advierte que a los 4, 5, 6 y 8 años las niñas han

00006517

obtenido su oración máxima con un número superior de palabras al de la oración máxima de los niños en esos mismos años. A los 7 años y en términos generales a los 8 años, superan los niños a las niñas con la diferencia de una palabra más en la oración más extensa.

Por lo tanto, la longitud máxima de la oración, como la extensión media de la oración completa y su expansión, nos indican que tienden a aumentar con la edad, confirmándonos con ello que tiene que ser verdad el hecho de que cuanto más disueltos aparezcan los periodos semánticos más bajos son los valores que se obtienen en la longitud máxima de la oración en su expansión y extensión media de la oración completa. Así pues, estos resultados se pueden ver como una expresión de que la tendencia de disolución o fragmentación del periodo semántico es mayor en los niños de menor edad y que esta misma tendencia disminuye con el aumento de edad.

00000518

6.3.3. El coeficiente de oraciones subordinadas.- (4).

Para expresar un período semántico que comprenda más de una proposición caben dos posibilidades.

1. Introducir todo ese período semántico en una sola oración completa, que necesariamente deberá tener tantas oraciones subordinadas como proposiciones comprenda dicho período, menos la predicación principal.

O.1. Y Pepe sale corriendo para poner la zancadilla a su amigo, porque éste quería robar el balón/

- 2.- Expresar ese período semántico por medio de varias oraciones completas que se van sucediendo más o menos coordinadas.

O. 1.- Y sale corriendo Pepe/

O. 2.- Y él pone la zancadilla a su amigo./

O. 3.- Este quería robarle el balón./

Los niños usan más este segundo procedimiento, en tanto que los adultos prefieren el primero y, por lo tanto, convierten la segunda y tercera oración completa del niño en oraciones subordinadas a la primera oración, constituyendo así una sola oración completa más compleja (oración compuesta)

Si relacionamos el número de oraciones subordinadas con el número de oraciones completas, obtenemos el coeficiente de subordinación. Este coeficiente nos señalará cuántas oraciones subordinadas hay en cada oración completa. Su cálculo nos viene dado por la división del total de oraciones subordinadas y el número de oraciones completas.

$$\text{Coeficiente de subordinación} = \frac{n^{\circ} \text{ de Ors. subordinadas}}{n^{\circ} \text{ de Ors. completas.}}$$

00000019

Como el resultado siempre será de decimales, lo multiplicaremos por 100. De tal manera que si hallamos un coeficiente de subordinación igual a 20, significa que en cada oración completa hay 0,2 oraciones subordinadas, o, mejor, que de 100 oraciones completas hay 20 oraciones subordinadas.

El coeficiente de subordinación será también una medida que nos indique cómo se reparte la información de un período semántico, porque ocurrirá que cuanto más disueltos estén los períodos semánticos, más bajo será el coeficiente de subordinación. Los niños en relación con los adultos tienen un coeficiente de subordinación bajo, porque tienden a repartir el período semántico en varias oraciones completas, o, lo que es lo mismo, diluyen la unidad de un período semántico en varias oraciones completas.

El análisis del corpus para extraer el coeficiente medio de la oración subordinada, nos confirmará en estas apreciaciones e indicará la posible progresión del mismo índice con relación al aumento de edad.

Coeficiente de oraciones subordinadas.-

	4	5	6	7	8	T
Crs. subordinadas	48	87	53	156	144	488
Crs. completas	412	585	459	747	630	2833
Coeficientes,	0,12	0,15	0,12	0,21	0,23	0,17
x 100	12	15	12	21	23	17

El coeficiente de oraciones subordinadas en la totalidad del corpus

00000010

ha sido de 0,17. Es decir, en cada oración completa hay 0,17 de oración subordinada. Como apenas se puede percibir tal presencia de subordinación en una oración completa, multiplicamos por cien todos los índices expresados con décimas por haber sido obtenidos con referencia a la cantidad de subordinación que contiene cada oración completa, con el fin de apreciar con mayor sensibilidad la frecuencia de las oraciones subordinadas. Así pues, por cada 100 oraciones del corpus han ocurrido 17 oraciones subordinadas.

En términos generales, los adultos suelen ofrecer un coeficiente de subordinación que oscila entre 80 y 90 oraciones subordinadas por cada 100 oraciones completas. Por lo tanto, este corpus de lenguaje infantil nos presenta un coeficiente de subordinación (17%) mucho menor que el que tienen los adultos. Como ya indicamos anteriormente, también aquí esta diferencia se debe a que el niño tiene una tendencia a repartir la información de un período semántico entre varias oraciones completas.

Desde los 4 a los 8 años se nota un aumento en el coeficiente de las oraciones subordinadas. El crecimiento mayor ocurre a los 5 y a los 7 años, edades estas que resultan ser las más activas en cuanto a la superación de las dificultades lingüísticas que se vienen analizando.

Al considerar por separado las oraciones subordinadas que han conseguido los niños, por una parte, y las niñas por otra, hemos obtenido los correspondientes índices de oraciones subordinadas:

00000521

Coefficiente de oraciones subordinadas:

Niños	4	5	6	7	8	T
En 1 or .	0,10	0,14	0,10	0,20	0,24	0,17
En 100 Ors.	10	14	10	20	24	17
Niñas						
En 1 Or .	0,14	0,16	0,13	0,22	0,22	0,18
En 100 Ors.	14	16	13	22	22	18

Las niñas han superado a los niños en el índice de oraciones subordinadas, al haber realizado una oración subordinada más por cada 100 oraciones completas. Salvo a los 8 años, donde los niños hacen 2 oraciones subordinadas más que las niñas por cada 100 oraciones completas, en el resto de los años han sido las niñas quienes siempre aventajaron a los niños con un índice de oraciones subordinadas superior.

Veamos ahora, dentro de la oración, en qué zonas prende con más facilidad la actividad de la subordinación. En una primera instancia y para esta investigación, dividimos la oración completa en tres bloques diferenciados:

A.- Zona del Sujeto (SN)

B.- Zona de la Predicación (SV)

C.- Zona marginal o de complementos libres (AUX/X).

$$\frac{(X)}{3^a} \frac{SN}{1^a} + \frac{SV(0_1 + \text{Atributos} + \text{Complementos ligados al verbo})}{2^a} + \frac{X}{3^a}$$

C      A                                  B                                  C

Cada una de estas zonas de la oración puede actualizarse por medio de oraciones subordinadas.

00000522

A. Zona del sujeto (SN)

En la primera zona se precisa el sujeto con procedimientos oracionales, en lugar de hacerlo por medio de un sintagma nominal.

Así, por ejemplo:

Zona 1 (SN)

8 años " El primero que llegue" + SV

" Mucha sangre chorreando" + SV

"una, que yo la he visto" + SV

" una rubia, que está trabajando de modista" + SV

7 años "Los extremos y delanteros, que tenía antes" + SV

"El señor nadando" + SV

6 años " un cocodrilo que estaba en el agua" + SV

" Los otros niños que son unos cobardes" + SV

5 años "Un hermano, que se llama Rafael" + SV

"Martín Castillo, que es el malo" + SV

"El primero que te de un disparo" + SV

4 años "No se ha dado ningún ejemplo formulado explícitamente con una oración subordinada. Tan sólo un caso de aposición:

" Uno, el conductor + SV"

La zona del sujeto apenas si se ha expresado por medio de oraciones subordinadas. El total de casos de sujeto precisados con subordinación en forma de oración ha ocurrido en 25 oraciones completas. Esto supone, sobre el total de las 488 oraciones subordinadas, un 5,12%.

El coeficiente de las oraciones subordinadas con función de sujeto es bajísimo ( $25: 2833 = 0,009$ ), es decir, en 1000 oraciones completas sólo 9 sujetos se formulan o expansionan en forma de oración subor-

00000523

dinada.

Estos 25 sujetos en forma de oración subordinada han ocurrido de la manera siguiente:

El sujeto se formula en oración.

	4	5	6	7	8	T
Nº ors. subordinadas	0	8	4	8	5	25
Coefficiente de ors. subordinadas	0	0,013	0,008	0,01	0,007	0,009
x 100	0	0,13	0,08	0,1	0,07	0,09

A los 4 años no ha aparecido ningún caso. Apenas se nota progresión alguna desde los 5 a los 8 años.

Así pues, el lenguaje de los niños desde los 4 a los 8 años apenas practica la subordinación en la zona asignada a la función de sujeto de la oración. Se puede afirmar que en la práctica ofrecen siempre el sujeto de la oración bajo la formulación de un sintagma nominal sin casi expansiones de relativo y sin presentarse en forma de oración.

8. Zona de Predicación (SV)

En esta zona de la oración, también llamada "núcleo de la oración", es necesario distinguir tres grupos nominales, que vinculados directamente a la acción del grupo verbal para constituir la predicación, se pueden formular por medio de oraciones subordinadas en lugar de sintagmas nominales. Esta zona queda formalizada, en cuanto a posibilidad de actualizarse por medio de una oración subordinada, de la siguiente manera:



00000524

$$SV \rightarrow GV + \left\{ \begin{array}{c} 0_1 \\ C. adv. \end{array} \right\} + 0_2$$

B.1. El complemento directo u  $0_2$  se actualiza en forma de oración.

(  $0 \rightarrow SN + SV \rightarrow (GV + 0_2)$  )

El complemento directo ha adoptado así la forma de oración o se ha expandido por medio de una oración subordinada, en términos como los siguientes:

4 años "dice que nos callemos"

" GV + el puente levadizo, que se aguantaba"

" GV + unos juguetes que estaban nuevos"

5 años "dice que nos quitamos las babas"

" GV + un flota que se dejaba caer el flota al agua"

" GV tr. + un hermano, que se llama Rafael"

6 años " ¿Sabes qué voy a ser?"

" Parece que tengo una ballena"

" GV tr. + un niño, que se encontró con un pájaro"

7 años " Creo que no"

" Han dicho lo que hacemos"

" GV tr. + los balonazos, que tira"

8 años " Me creía que el fútbol era una cosa mejor"

" Parece que está cantando"

" Como lo que me gusta"

..

Hemos encontrado 87 complementos directos que optaron por la formulación oracional, lo que representa, sobre el total de las oraciones

00000025

subordinadas ocurridas en el corpus, un 17,82%, y el 3,1% sobre el total de las oraciones del corpus. Su frecuencia aumenta con la edad desde los 4 años hasta los 8, como se refleja en su distribución por edades:

0.1 se formula en oración

	4	5	6	7	8	T
Nº de ors. subordinadas	8	12	9	23	35	87
Coefficiente de subordinación	0,02	0,02	0,02	0,03	0,06	0,03
x 100	2	2	2	3	6	3

De manera que el coeficiente de subordinación en el puesto del complemento directo ha supuesto en el total del corpus un 3%, esto es, por cada 100 oraciones completas, tres de ellas han expresado su complemento directo en forma de oración. En el incremento de estas oraciones subordinadas, en relación con el aumento de edad, dibuja una progresión regular desde los 4 a los 8 años. Los niños de 4 años han hecho 2 oraciones subordinadas con función de objeto por cada 100 oraciones completas y los niños de 8 años han realizado 3 veces más, con 6 de estas oraciones subordinadas por cada 100 oraciones completas. El incremento mayor de estas oraciones subordinadas ha ocurrido a la edad de 7 y 8 años con 3 y 6 objetos directos respectivamente en forma de oración por cada 100 oraciones completas.

#### B.2 El complemento ligado se actualiza en forma de oración

SV → (GV + C Lig.)

Este complemento que es necesario para que se explicita la función

00000526

predicativa del núcleo de la oración (SV), se ha expresado en forma de oración subordinada o se ha expandido con una oración subordinada como en estos ejemplos:

4 años "Me voy a dar una vuelta"

"Me voy a hacer pelotitas"

"Esto es para ser malo"

5 años "Me fui andando por el agua"

"Y nos vamos a que se hagan huevos"

"Voy a una cafetería, que se llama Bunduca"

6 años "Estaba casi llegando a beber al río"

7 años "Me voy a hacer todas esas cosas"

"Viene a recogerme"

"Al colegio que me lleva mi padre"

8 años "Voy a desayunar"

"Iba a tirar el balón"

"Empiezo a hacer deberes"

Esta clase de oraciones subordinadas con función predicativa, que no es la de complemento directo, ha ocurrido con más frecuencia. En total se formularon 113 oraciones subordinadas en este puesto de la oración completa, lo que supone un índice de oraciones subordinadas del 4%.

Veamos cómo se han distribuido estas oraciones subordinadas según las distintas edades:

00000027

C. liq. se formula en oración subordinada

	4	5	6	7	8	T
Nº Ors. subor.	21	9	1	48	34	113
Coefficiente de subordinación	0,05	0,02	0,002	0,06	0,05	0,04
x 100	5	2	0,2	6	5	4

Las oraciones subordinadas con función ligada al grupo verbal han aumentado en una oración (4%) con relación a las oraciones subordinadas que hacen de complemento directo (3%). Este tipo de oraciones subordinadas tiene una presencia en torno al 5 y 6% a los 4, a los 7 y 8 años. En cambio a los 5 y 6 años su frecuencia es algo menos de la mitad con un 2%. En el uso de estas oraciones subordinadas no se advierte progreso alguno que tenga relación con el aumento de edad en estos 5 años analizados.

C.- Zona libre (Aux/X).-

La actividad de los hablantes en esta zona marginal de la oración ha originado mayor número de oraciones subordinadas que en cualquiera de las otras zonas nucleares de la oración. En efecto, el índice de oraciones subordinadas ha llegado a conseguir que en 100 oraciones completas se realicen 9 oraciones subordinadas, situadas, bien precediendo el núcleo, o bien al final del núcleo de la oración principal.

Por eso tendremos en cuenta también si el lugar de la oración subordinada ha sido al comienzo o al final de la oración.

00000028

Así pues, la función marginal de la oración donde se sitúan los complementos circunstanciales se ha actualizado en forma de oración subordinada ya desde los 4 años, tanto precediendo, como siguiendo al núcleo de la oración completa:

4 años: "Como yo era la mamá y esta es la tata" + oración principal

"Cr. principal + porque es que... es que yo estaba malita"

"Cr. principal + porque hay mucha agua"  
(no me baño)

5 años: "Porque yo la vi por la tele + Cr. principal"

"Como no podía poner los pies + Cr. principal"

"Cr. principal + porque él me quitó la pizarra"

6 años: "Cuando acabemos + Cr. principal"

"Después de comer + Cr. principal"

"Cr. principal + porque somos charlatanes"

7 años: "Si nos toca caligrafía + Cr. principal"

"Una vez de hacer dibujos los martes + Cr. principal"

"Cr. principal + antes de cruzar la calle"

"Cr. principal + como cuando estábamos hablando"

8 años: "Como cada uno tenemos juguetes + Cr. Principal"

"Cuando me levanto + Cr. principal"

"Cr. principal + porque mi padre muchas veces trabaja"

"Cr. principal + a ver si podíamos cruzar el río"

En el corpus han ocurrido 263 oraciones subordinadas de este tipo,  
" distribuidas por edad como sigue:

00006623

Complemento libre en forma de oración subordinada

	4	5	6	7	8	T
Nº de Ors. sub.	18	58	39	77	71	263
Coeficiente	4,4%	9,9%	8,5%	10,3%	11,3%	9,3%

De manera que la actividad de las oraciones subordinadas donde más se ha empleado ha sido en la zona marginal al núcleo de la oración, consiguiéndose realizar en esta situación el mayor índice de subordinación, es decir, un 9,3%, algo más del doble que la subordinación en cualquier otra situación de la oración.

El aumento de estas oraciones subordinadas se ha incrementado, sobre todo a los 5 años, que dobla el índice de subordinación de los niños de 4 años, de un 4% a un 9%. A los 7 y 8 años sigue aumentando con un 1% en cada año.

Niños y niñas desarrollaron, prácticamente, la misma actividad, al haber conseguido ambos casi el mismo índice de oraciones subordinadas antes o después del núcleo, en esta situación.

Niños.... 145 oraciones, que representa un 9%

Niñas.... 109 oraciones, que representa un 9,3%.

La formulación de complemento circunstancial en oraciones subordinadas puede optar por situarse en ambos márgenes del núcleo oracional.

Veamos cuál de las dos posibilidades ha proporcionado más facilidad de cara a la actualización de los complementos libres en forma de oración subordinada.

00000030

<u>El C. L. delante</u> <u>de la or. principal</u>	4	5	6	7	8	T
Nº de ors. subor.	5	29	16	43	29	112
Índice de subor.	1%	5%	3,5%	5,6%	4,6%	3,9%
<u>El C. L. detrás</u> <u>de la or. principal</u>						
Nº de ors. subor.	13	29	22	32	46	142
Índice de subor.	3,2%	5%	5%	4,3%	7%	5%

El índice total de las oraciones subordinadas para el C.L. señala una ligera ventaja, cuando la oración subordinada se sitúa al final de la oración principal. En esta situación la diferencia es mayor a los 4 y a los 8 años. Si comparamos la tendencia al aumento que en ambas situaciones se advierte en correlación con la edad, advertimos un crecimiento mayor en número de oraciones subordinadas al final de la oración que antes de la oración principal.

La tendencia a situar con preferencia estas oraciones subordinadas al final de la oración principal, está más acentuada en los niños que en las niñas. En efecto, así lo señalan los índices de subordinación de sus respectivos corpus:

00000531

## Situación de la Orc. subordinada de C.L.

	<u>Delante</u>	<u>Detrás</u>
<u>Niños</u>		
Orcs. Subor.	59	86
Índice	3,5%	5,2%
<u>Niñas</u>		
Orcs. Subor.	53	56
Índice	4,5%	4,8%

La zona del sujeto es la menos atendida en cuanto a necesidad de tener que precisarse por medio de la subordinación.

Las 488 oraciones subordinadas se han situado con relación a las tres zonas de la oración en la siguiente manera:

A) Zona del sujeto (SN)	25 oraciones subordinadas	5,12 %	C, 9%
B) Zona de predicación (SV)	200 oraciones "	40,98 %	C 1 3% C.L. 4%
C) Zona libre (C.L)	263 oraciones "	53,9 %	9,3%

↑                      ↑  
sobre to-      sobre las  
das las ors.    ors. sub.

Como apreciación general podemos, pues, decir que el índice de oraciones subordinadas experimenta un incremento con el aumento de la edad, tanto si consideramos la totalidad de las subordinaciones, como si la consideración se hace sobre cada uno de los constituyentes de la oración actualizados en forma de oración subordinada, (Sujeto, O<sub>1</sub>, C. Ligado, C. Libre).

A tal efecto, mostramos el siguiente diagrama de curvas, donde queda gráficamente indicada la evolución que ofrece el lenguaje del niño con



00000037

relación a la subordinación general, donde constan los índices más altos; y de cada clase de subordinación en particular, donde lógicamente los índices son más bajos. Dentro de estas últimas, notamos una clara evolución en el índice de las oraciones subordinadas del complemento libre y del complemento directo. Más irregular resulta la señal dibujada por la curva de las oraciones subordinadas que expresan el complemento adverbial. En cuanto a la curva de las oraciones subordinadas que hacen de sujeto, muestra a partir de los 5 años una tendencia a disminuir con el aumento de la edad. (Fg. XXI)

2. Opciones subordinadas como

00000033

2. ☐ Style

4. ☐ O.

6. ☐ Cl. de

8. ☐ Cl. de

10. ☐ T. de

12. ☐ E.

14. ☐ F.

16. ☐ E.

18. ☐ B.

20. ☐ F.

22. ☐ F.

24. ☐ F.

26. ☐ F.

28. ☐ F.

30. ☐ F.

32. ☐ F.

34. ☐ F.

36. ☐ F.

38. ☐ F.

40. ☐ F.

42. ☐ F.

44. ☐ F.

46. ☐ F.

48. ☐ F.

50. ☐ F.

00000034

6.3.3.1.- Conjunciones subordinadas.-

Los encabezadores o introductores de las oraciones subordinadas tienen como función articular la oración subordinada a la principal. Tal soldadura pueden realizarla no solamente las conjunciones propiamente subordinativas, sino también los pronombres y los adverbios ( en especial los relativos e interrogativos). Así hay locuciones conjuntivas que, formadas por un adverbio o una preposición más la conjunción que, introducen las oraciones subordinadas adverbiales (C.Adv. y C.L. en forma de oración).

Según esto, toda oración subordinada deberá ir encabezada por partículas que constituyen un paradigma con más o menos elementos disponibles, de tal forma que aseguren con mayor o menor precisión la articulación de la oración subordinada a la principal. Cuanto más rico sea el paradigma de estos nexos de subordinación más posibilidades habrá para utilizar los procedimientos subordinativos con mayor variedad, frecuencia y propiedad. De manera que el progreso en cuanto al nexo de la subordinación dependerá también del aumento que experimente este paradigma de nexos subordinativos o procedimientos para marcar la articulación de la oración subordinada a la principal.

El paradigma de los nexos subordinativos que tiene el corpus de cada año nos puede servir para consignar el incremento de la subordinación en el lenguaje de los niños.

A este respecto hemos extraído todos los introductores de las oraciones subordinadas para observar esa medida. En primer lugar registramos la totalidad de los elementos predicativos empleados por cada año. Después consignamos los nexos subordinativos en cada uno de los constituyentes de la oración donde se han actualizado. Según estas intencio-

00000635

nes los siguientes datos responden al primer propósito:

Nexos subordinativos utilizados por cada año

	4	5	6	7	8
Nº de nexos	12	20	21	33	27
índice de ors. subordinadas	12%	15%	12%	21%	23%

Como era de prever, el paradigma de nexos subordinativos aumenta con la edad. Mientras los niños de 4 años obtienen un índice de subordinación del 12%, sirviéndose de 12 nexos diferentes, los niños de 8 años casi doblan ese índice con 23%, utilizando más del doble de nexos subordinativos con 27.

El incremento en el número de estos nexos también es máximo a la edad de 5 años (con 20) y a la edad de 7 años con 33.

Para mostrar la posible relación e interdependencia entre el aumento de nexos y un mayor índice de oraciones subordinadas, hemos repetido los índices de cada año debajo del número de nexos del mismo año. Y en esta comparación vemos que no hay total dependencia entre el número de nexos y el índice de oraciones subordinadas obtenido por cada año. En especial, el desajuste es mayor a los 6 años, donde, a pesar de tener un mayor número de posibilidades en cuanto a disponer de más nexos que a los 5, y sobre todo a los 4 años, sin embargo, estos niños han obtenido menos oraciones subordinadas que los niños de 5 años e igual que los niños de 4 años. Por lo tanto, los niños de 6 años han progresado más que los de 4 y 5 años en cuanto a poder actualizar un número mayor de relaciones subordinadas; pero, quizás, por esto, no han frecuentado tanto su ocurrencia, por lo que su índice de oraciones subordinadas ha sido sensiblemente-

00000036

te más bajo (12%) que el que tienen los niños de 5 años (15%). La misma reflexión es válida al comparar los resultados de los niños de 7 años con los de 8 años. Los de 7 años utilizan un paradigma mayor de nexos (33) que los de 8 años (27); pero obtienen un índice de oraciones subordinadas más bajo (21% a los 7 años, frente a 23% a los 8 años).

Parece, pues, que la relación entre el aumento de relaciones subordinadas expresadas por un mayor número de nexos subordinativos y el aumento del índice de oraciones subordinadas es inversa. Es decir, que cuando los niños consiguen distinguir más relaciones subordinativas para, por medio de los nexos que las actualizan, articular las oraciones subordinadas a la principal, entonces el n° de oraciones que se consigue es menor que si, por el contrario, utilizan menor n° de nexos.

#### Nexos subordinativos en cada constituyente de la oración

Presentamos en este esquema los distintos nexos que se han utilizado por año para encabezar la oración subordinada en cada uno de los constituyentes de la oración, donde éste se formalizó como oración. Se indica el número de nexos o procedimientos que emplean para articular la oración subordinada a la principal, según la edad y el sexo. (Fig. xxii)

00000037

2. Particular que afecta a la subdimensión en d.

- ☐ Ninguna
- ☐ Otras
- ☒ C. Longitud
- ☐

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

Fig. XXI

00000538

Nexos utilizados en las oraciones subordinadas sustantivas

Dentro de las conjunciones subordinadas se suele distinguir dos tipos:

Los que se utilizan para subordinar las oraciones sustantivas o "Anunciativos". (I)

Los que se utilizan para introducir modificadores adverbiales del uso de la oración principal. (II)

Las oraciones sustantivas son aquellas que desempeñan las mismas funciones que un sustantivo:

- a) Sujeto: los que están aquí juegan a indios
- b) Objeto o C. Directo: Yo quiero que te vayas.
- c) Atributo: Estos niños son los que más hablan.

Nexos en las oraciones sustantivas de sujeto.-

1.- La expansión del sujeto por necesidades de precisión origina una oración subordinada con incidencia sobre el núcleo del sujeto. Estas oraciones subordinadas en el sujeto tienen la función de adjetivo con respecto al nombre que hace de sujeto en la oración principal. De ahí que el procedimiento subordinativo que se escoge sea el propio de las oraciones subordinadas adjetivales, introducidas con pronombres relativos. Su formulación sería ésta:

$SN_1 + Orc. subordinada + SV_1$

$Orc. subordinada \rightarrow \text{Pronombre relat.} + SV_2$

Martín Castillo que es el malo me robó un juguete

SN

P.R.

SV<sub>2</sub>

SV<sub>1</sub>

Orc. sub. Adjetival

Este tipo de construcción situada en el sujeto comienza a practicarse a partir de los 5 años, sin que su frecuencia haya experimentado progreso alguno con relación al aumento de edad.

00000039

El sujeto de la oración principal se formula totalmente en oración.

Tal procedimiento aparece, por primera vez y en una sola oración, a los 5 años y no se encuentra ningún caso a los 6 años. El procedimiento empleado se sirve del encabezador "lo que + V". "Lo que pasa es que es muy guapa".

A los 7 años la oración que hace de sujeto se actualiza con más frecuencia encabezada por "lo que".

I Procedimiento- "lo que" + V

Lo que pasa es que sois unos gandules.

Lo que tengo es para mí.

Lo que me gusta es jugar al fútbol.

Lo que pasa es que casi no hace nada.

II Procedimiento- forma infinita

Además se da un caso en el que el sujeto se presenta en oración con una forma infinita (gerundio)

El señor nadando + SV

A los 8 años se dan los mismos procedimientos que a los 7 años:

1. Mucha sangre chorreando + SV
2. Me gusta más correr que estirar los brazos.
3. Lo que pasa es que tu eres malo.



00000640

Los nexos que introducen las oraciones subordinadas con función de objeto directo.

En este grupo hemos comprendido también los casos en que la predicación está constituida por el grupo verbal con verbos copulativos.

1.- La predicación del complemento ha originado oraciones subordinadas de tipo Adjetival. Esta expansión del C. directo por medio de una oración subordinada de relativo se practica ya a los 4 años, donde se han encontrado 4 de estos casos:

"Y mató a un guerrero que iba a cazar"

Esta subordinación de relativo situada en el complemento directo aumenta con la edad. A los 8 años se encuentran 8 casos.

2.- Todo el complemento directo es una oración introducida por conjunciones como que; son las llamadas oraciones completivas.

A los 4 años sólo se ha dado un caso en el que el complemento directo es una oración subordinada completiva.

"Dice que nos callemos"

A los 5 años con el mismo verbo "decir" se consiguen 5 oraciones subordinadas completivas.

A los 6 años no ocurre ningún caso en que aparezca este tipo de completivas regidas por el verbo "decir". Sin embargo, aparece otro verbo que también exige que el complemento directo se formule en oración subordinada completiva (PARECER).

Me parece que me está saliendo feucho

Parece que tengo una ballena.

Parece que se los hincan.

A los 7 años los procedimientos para transformar el complemento di-

00000041

recto. en oración subordinada son más variados:

- 1.- Decir + que. "dijo que los que quieran meterse en el fútbol que levanten la mano"
- 2.- Creer + que. " me creía que el fútbol era una cosa mejor"
- 3.- Querer + que. "quiero
- 4.- Parecer + que. "parece que está cantando"
- 5.- Saber + si. "no se si fue queriendo"

A los 8 años aparecen los mismos procedimientos, pero con un mayor rendimiento. Además, ocurren unos 5 casos en los que la predicación copulativa se formula en oración subordinada como:

(Javier) es el que ha ganado.

Y al grupo de verbos (decir, querer, parecer, saber) se incorpora el verbo poner, que expresa su complemento directo en oración completiva.

"Se pone que lo va a bautizar"

#### Nexos que introducen las oraciones adverbiales

Estos nexos están formados por varias clases de palabras, algunas son en origen adverbios relativos (cómo, cuándo, qué) otras se forman por medio de una preposición y un que anunciativo (desde que, para que, hasta que) y otras se forman de un adverbio o una frase adverbial modificados por el adverbio relativo que (a tiempo que, siempre que).

Las oraciones adverbiales tienen la función de un complemento circunstancial (adverbial o C. ligado y circunstancial o complemento libre)(5 ). Dentro de este grupo veremos primero las oraciones adverbiales que se encuentran más directamente vinculadas a la predicación de la oración principal y que denominamos oraciones de complemento ligado

00000642

o Complemento adverbial . Seguidamente consideramos los procedimientos que se han empleado para articular desde situaciones más próximas (C. 1g) y alejadas de la predicación principal (las oraciones adverbiales que hacen de complemento libre (C. l.).)

Nexos que introducen las oraciones de complemento adverbial

1.- El complemento ligado puede ampliarse por medio de una oración adjetival u oración de relativo. Sus nexos son los pronombres relativos.

- 1.- Nos lleva a su casa, que está ahí cerca.
- 2.- Cójelo de ahí arriba, que hay una tijera.
- 3.- Son de otros, que no las ven.

Este procedimiento de subordinación situado en el complemento ligado no se ha utilizado con frecuencia. Se conoce ya desde los 4 años y se han empleado con parecida ocurrencia en los demás años.

2.- El complemento ligado se formula en oración adverbial . Sus nexos más frecuentes son "a + infinitivo" "para + infinitivo" y el verbo infinito en forma de gerundio.

- 1.- Entonces ellos empiezan a luchar.
- 2.- Viene para ensayar obras.
- 3.- Voy contando los vagones.

Los dos primeros procedimientos se encuentran ya en el corpus de los niños de 4 años. En los siguientes años se va incrementando su frecuencia, en especial a los 7 y 8 años, donde se impone con mucho mayor rendimiento la oración adverbial encabezada por "a + infinitivo"

Me pongo a ver la televisión.

Empezamos a rezar

00000043

Estaba casi llegando a beber el rfo.

A partir de los 5 años comienza a articularse el complemento ligado en forma de oración adverbial sin ningún nexo. A la predicación de la oración principal se añade directamente la oración adverbial con su verbo en forma infinita de gerundio:

"Y la maestra se queda así contándonos muchos cuentos."

A los 6 años sólo se ha practicado la forma infinita de gerundio y "a + infinitivo".

00000044

Nexos que introducen las oraciones de complemento libre.

1 .- El complemento libre puede adjetivarse por medio de una oración de relativo. A diferencia de los otros constituyentes de la oración, como el sujeto, objeto y complemento ligado o adverbial, el complemento libre no se amplía en forma de oración adjetival a los 4 años, sino que comienza a los 5 años, donde aparece en cinco oraciones. Luego ocurre una sola vez a los 6 años; desaparece a los 7 y vuelve a darse en los niños y niñas de 8 años. La ampliación del complemento libre en forma de oración adjetival no ha sido frecuente.

"Y mi mamá nos lleva a casa con su coche, que es un SIMCA."

"Nos viene a buscar para ir a su casa, que está muy lejos."

2 .- El complemento libre de la oración principal se actualiza en forma de oración. Los nexos que sirven para articular esta oración a la principal son variados, y generalmente, corresponden a los sentidos de temporalidad, causalidad, finalidad, comparación, concesión, condición y consecuencia. Como ya queda indicado en el esquema general, el aumento en el uso y en el número de nexos diferentes que se han empleado van parejos con la edad.

A los 4 años se dan 7 nexos diferentes para articular la oración de complemento libre a la principal; son estos, según un orden de mayor a menor frecuencia:

<u>Porque</u>	: O. principal + <u>porque aquí venía un submarino</u> .	(42.1%).
<u>Como</u>	: <u>Como yo era la mamá</u> + O. principal	(21 % ).
<u>Si</u>	: <u>Si tienen hojas</u> + O. principal	(15.8%).
<u>Cuando</u>	: <u>Cuando me despierto</u> + O. principal	( 5.3%).
<u>Para + Inf.</u>	: O. principal + <u>para jugar luego</u>	( ' ).

00000045

Hasta: No vamos a casa hasta que nos manden (5,3%).

Gerundio: Ha roto todos los juguetes arreando patadas (5,3%).

A los 5 años se amplían las posibilidades de utilizar más número de nexos, con un total de 10. Por orden de frecuencia:

<u>Porque</u>	26,9 %
<u>Si</u>	20,9 %
<u>Cuando</u>	16,4 %
<u>Para + Inf.</u>	11,9 %
<u>Como</u>	11,9 %
<u>Donde</u>	2,9 %
<u>Después de + Inf.</u>	2,9 %
<u>Como si</u>	2,9 %
<u>Al + Inf.</u>	1,5 %
<u>Que</u> (porque)	1,5 %

A los 6 años el paradigma se amplía a 13 indicadores de subordinación en el puesto de complemento libre. Por orden de frecuencia:

<u>Porque</u>	28,4 %
<u>Después de</u>	12,4 %
<u>Como</u>	12,4 %
<u>A + Inf.</u>	8,5 %
<u>Luego de + Inf.</u>	8,5 %
<u>Para + Inf.</u>	8,5 %
<u>Cuando</u>	5,6 %
<u>Gerundio</u>	4,5 %

00000646

<u>Al + Inf.</u>	2,8 %
<u>Hada más + Inf.</u>	2,3 %
<u>Es que</u>	2,8 %
<u>Para que + Subj.</u>	1,4 %
<u>Si</u>	1,4 %

A los 7 años se consigue un paradigma con el mayor número de nexos:

<u>Porque</u>	22,5 %
<u>Si</u>	16,9 %
<u>Como</u>	14,1 %
<u>Cuando</u>	12,7 %
<u>Para + Inf.</u>	5,2 %
<u>Para que + Inf.</u>	5,2 %
<u>Después de + Inf.</u>	3,8 %
<u>A + Inf.</u>	2,8 %
<u>Antes de + Inf.</u>	2,8 %
<u>Al + Inf.</u>	2,8 %
<u>Sin + Inf.</u>	1,4 %
<u>Aunque</u>	1,4 %
<u>Por + Inf.</u>	1,4 %
<u>Gerundio</u>	1,4 %
<u>En vez de + Inf.</u>	1,4 %
<u>Hasta que</u>	1,4 %
<u>Mientras</u>	1,4 %
<u>Que</u>	1,4 %

00000047

A los 8 años el número de elementos que articulan las oraciones con función de complemento libre desciende con relación al obtenido por los niños de 7 años. Su número es de 15; pero, como ya dijimos, su rendimiento es mucho más elevado. Por orden de frecuencia:

<u>Porque</u>		32,9 %
<u>Si</u>		16,9 %
<u>Cuando</u>		16,9 %
<u>Para + Inf.</u>		7 %
<u>Que (porque)</u>		5,6 %
<u>Como</u>		4,2 %
<u>Gerundio</u>		2,8 %
<u>Así que</u>		2,8 %
<u>Desde que</u>		2,8 %
<u>A + Inf.</u>	1	1,4 %
<u>Mientras</u>		1,4 %
<u>En vez de + Inf.</u>		1,4 %
<u>Hasta que + Subj.</u>		1,4 %
<u>Antes de + Inf.</u>		1,4 %
<u>Al + Inf.</u>		2,8 %
<u>Ø</u>		1,4 % (Hace muchos días vinieron de vacaciones).

Los introductores más usados para articular la oración subordinada con función de complemento libre a la principal han sido:

Porque, que alcanza el máximo porcentaje de frecuencia en cada año.

Si, que ha ocupado el segundo lugar en frecuencia a los 5, 7 y



00000648

8 años. A los 4 años se sitúa en el tercer puesto y cuando menos se ha usado ha sido a los 6 años.

Cuando, que ocurre dentro de los cuatro primeros puestos a la edad de 4, 5, 7 y 8 años. A los 6 años su presencia es mínima.

Como, que se encuentra fuera de los primeros puestos en cuanto a su uso a la edad de 5 y 8 años.

Todos ellos articulan la oración subordinada mediante las relaciones de causalidad, condición, temporalidad y aspecto en que se actualiza la oración principal a la que se refieren.

00000049

#### 6.3.4. La profundidad en la subordinación

Para ver la complejidad de la estructura oracional hace falta tener en cuenta, además del índice de oraciones subordinadas, el grado de subordinación o nivel en que se sitúa la oración subordinada con relación a la principal. En los niños se observa que la incidencia de sus oraciones subordinadas sobre la oración principal se sitúa en grados más simples que en los adultos. Mientras estos suelen tener dos terceras partes de oraciones subordinadas que inciden sobre la principal en un primer y segundo grado, los niños ofrecen prácticamente todas sus oraciones subordinadas en primer grado y, en porcentajes muy bajos, algunas en el segundo grado. Además, en los mayores una tercera parte de sus oraciones subordinadas inciden, a su vez, sobre otras partes de la oración que son, también, oraciones subordinadas de la principal. Es decir, oraciones subordinadas cuya incidencia sobre la principal se sitúa en un tercer, cuarto y hasta quinto grado.

Los niños casi sólo tienen oraciones subordinadas de primer grado, es decir, subordinadas que entran directamente como sintagma en la oración completa. Así " me gusta cómo está pintada", "cuando hago los deberes veo la televisión". Son contadas las oraciones subordinadas que ofrecen los niños cuya incidencia sobre la oración completa actúe sobre un segundo plano de profundidad.

- "Este era un guerrero que iba a cazar a un castillo que voy a dibujar" (4-o)

1.- Orc. principal + Orc. subordinada de primer grado + Orc. subordinada de segundo grado.

00000650

"Este era un guerrero"

+ 1º grado "que iba a cazar a un castillo"

+ 2º grado

"que voy a dibujar"

(4 años)

2.- Orc. principal +

+ 1º grado "para que jueguen con él"

+ 2º grado

"que es un primo suyo"

(5 años)

"Ahí hay una mesa que hay un pájaro de cristal que es muy bonito"

3.- Orc. principal +

• (Ahí hay una mesa)

+ 1º grado "que hay un pájaro de cristal"

+ 2º grado "que es muy bonito"

"Yo no le tiré a dar porque yo si apunto a la cara le hago daño" (7 años)

4.- Orc. principal +

(yo no le tiré a dar)

+ 1º grado "porque yo.... le hago daño"

+ 2º grado "si apunto a la cara"

5.- Orc. principal +

+ 1º grado "porque le deja con una mano"

+ 2º grado "si va a dar el otro"

.. En los niños se puede advertir una evolución sobre la complejidad de la oración, ya que el porcentaje de oraciones subordinadas que actúan sobre la principal en segundo grado es mayor en los niños de 8 años

00000051

que en los demás. En efecto, así nos lo indica el siguiente esquema en el que se han agrupado las oraciones subordinadas, según el grado de incidencia que tengan sobre la oración principal.

Oraciones Subordinadas

	4	5	6	7	8
Nº total de subordinadas	48	87	53	156	144
1º grado	46	83	50	148	131
% relativo	95,8	95,4	94,3	95,9	91
2º grado	2	4	3	8	13
% relativo	4,2%	4,6%	5,7%	5,1	9
3º grado	-	-	-	-	-
4º grado	-	-	-	-	-
5º grado	-	-	-	-	-

Los niños han realizado casi todas sus subordinaciones en un primer grado, subordinadas que entran directamente como sintagma en la oración completa.

Con relación al segundo grado se puede ver una evolución, ya que el porcentaje en este grado es mayor en los niños de 8 años que en los demás, en torno a un 4 o 5% más elevado que el resto de los porcentajes.

00000652

#### 6.3.5. Disminución de información

Al tener presentes, de una manera global, los puntos considerados, se desprende una consecuencia inmediata. Ya que el niño, por la disolución de los temas y de los períodos semánticos, reparte una cantidad dada de información en enunciados y oraciones completas más cortos; en mayor número que los adultos, naturalmente, cada uno de estos enunciados y oraciones completas del niño tendrán menos cantidad de información. Se da una disminución o rebaja del contenido semántico del tema y del período al tener que expresarse por medio de varios enunciados y oraciones completas, cuando, como pueden hacer los adultos, es posible verter el tema en un enunciado y el período semántico en una sola oración completa. Para abarcar, o envolver un período semántico o un tema, los niños se valen de ordenamientos semánticos muy reducidos, pequeños. Por lo tanto, se ven obligados a repartir el tema y/o el período en varios ordenamientos sintácticos o "contenedores", perdiendo con ello algo de su información o, al menos, ofreciéndonoslo sin su natural unión.

Esta tendencia a rebajar la cantidad de información del tema o el período semántico por medio de numerosos enunciados u oraciones completas es tanto mayor, cuanto más pequeños son los niños. En éstos, de un modo especial, cada oración completa tiende a contener únicamente un nuevo elemento semántico de información. Cuando una sola oración completa contiene ese nuevo elemento tan cargado de información, el próximo elemento informativo que quiera expresar, lo coloca en una nueva oración completa o, quizás, fuera de la oración completa, en extraposición.

De esta forma es posible aludir pronominalmente a un elemento in-

00000653

formativo anterior, procedimiento este tanto más frecuente cuanto menor es la edad del niño.

- E.I (Elemento informativo).
- A.P. (Alusión pronominal).
- → (Correlato de la alusión).

"Ese es mi amigo/ él tiene un perro / se llama "Trosco" / él es  
A.P. A.P. A.P.  
muy grande///

En el lenguaje de los niños se advierte una tendencia muy fuerte a introducir al principio de una oración completa todo lo que sea pronominal o muy ligero (monosilábico). Y cuando tiene que decir una oración completa tras otra, introduce este elemento ligero en cada una de esas oraciones sin apenas ligarlo y repitiéndolo con frecuencia, con el fin de asegurar la unión que existe entre las distintas informaciones que va dando en cada una de las oraciones.

"Esto es feo/ esto es tuyo/ esto no es para nada/ esto es para tirarlo///" (4 años).

Es consecuencia, en parte, de la tendencia a la repartición de información, porque su ordenamiento sintáctico u oración completa normalmente es muy pequeña y contiene por sí sola un único elemento informativo. Y si hay que añadir algún nuevo elemento informativo al mismo verbo finito de esa oración completa, pues, se añade el mismo ordenamiento sin ligarlo al anterior y encabezándolo con el mismo elemento ligero (alusión pronominal, "esto")

- 1.- Esto es feo
- 2.- Esto es tuyo
- 3.- Esto no es para nada

00000654

4.- Esto es para tirarlo.

Donde con el mismo ordenamiento se nos dan tres informaciones distintas que se añaden al mismo verbo finito "es" (es feo, es tuyo, no es para nada, es para tirarlo). Cada ordenamiento está introducido por el mismo elemento ligero o pronominal "esto". Y finalmente, no se establece relación ninguna entre los tres ordenamientos por medio de alguna conjunción. Una persona adulta podría reducir a un período las 4 oraciones, pero, naturalmente, estableciendo relaciones entre sí.

- 1.- "Esto tan feo, que es tuyo, es para tirarlo, porque no sirve para nada".

Cuanto se ha dicho del período semántico se puede trasplantar a la consideración del tema. El tema se puede introducir en un sólo enunciado o en muchos enunciados que se van sucediendo y que, mediante la acumulación desglosada de cada uno de ellos, proporcionan la totalidad del tema.

En el primer caso la unidad del tema queda asegurada, porque todo su contenido nos viene expresado en un sólo enunciado y, por lo tanto, hay más probabilidad de que las partes de ese tema estén mejor relacionadas que si estuviesen distribuidas en varios enunciados. También en este caso no hay pérdida de información. Esta solución ya vimos que no es frecuente en los niños de 4, 5 y 6 años; pero que sí comienza a serlo en los niños de 8 años.

En el segundo procedimiento, al tener que expresar el contenido de un tema por medio de varios enunciados, la unidad temática se resquebraja y la atomización de su contenido distribuido en varios contenedores

00000655

contribuyen a que el total del contenido del tema quede disminuido.  
Es decir, que con esta solución, tan propia del lenguaje infantil, se  
pierde información temática. Este procedimiento es el más utilizado  
entre los niños y de un modo especial y único en los niños de 4, 5 y  
6 años.



00000656

6.4.- Tendencia a expresarse con procedimientos más complejos.

Los epígrafes sobre la extensión de las oraciones complejas, el coeficiente de subordinación y la profundidad de la oración subordinada, nos han indicado qué evolución ha experimentado la oración completa de los niños, sobre todo, en cuanto a su extensión. Con ello hemos advertido que los niños de menor edad tienen que servirse de varias oraciones cortas para envolver un período semántico, en tanto, que los de más edad disponen ya de oraciones más extensas para que con un menor número de oraciones completas puedan comprender la totalidad de la información de un período semántico. No obstante, estas mayores posibilidades de los niños de 8 años, sin embargo, quedan muy por debajo de las que suelen utilizar los adultos, que, por lo general, hacen coincidir un período semántico con una oración completa, por lo que, como ya se ha dicho, deberán emplear mayor índice de subordinación y un uso más variado de los distintos grados de subordinación. Por tanto, con la descripción de esos tres epígrafes se ha podido indicar la evolución de la oración completa en cuanto a su amplitud. Amplitud que señala una progresión de la oración más simple, por tener menor número de palabras, y por lo tanto, menor número de oraciones subordinadas, reflejada por los niños de 4 años, hacia el estado de una oración más compleja en el niño de 8 años que ofrece un número más elevado de palabras y, por lo tanto, mayor índice de oraciones subordinadas.

Todo ello ha servido para caracterizar el lenguaje infantil con un rasgo propio: la tendencia que manifiesta a repartir la información dentro de varias oraciones completas.

Sin embargo, esta visión de la oración completa del niño que

0000657

responde únicamente a criterios cuantitativos en su mayor o menor extensión con referencia a poder abarcar mejor o peor un período semántico, nada nos dice de sus características internas y de su composición. Por eso, vamos a dar entrada al segundo rasgo que nos obliga a caracterizar la estructura interna de las oraciones completas en el lenguaje del niño. Lo que nos obliga a describir las oraciones de su corpus, para que podamos extraer los rasgos estructurales más característicos que estas ofrezcan.

El desarrollo de la oración desde el niño de 4 a 8 años nos mostrará el segundo rasgo característico del lenguaje infantil: la tendencia a expresarse con procedimientos más complejos, con el aumento de la edad.

Para descubrir estos rasgos hemos introducido cada una de sus oraciones en el esquema de la oración completa máxima de la lengua española. La oración máxima no puede tener más que:

0) Introdutor.

1) Sujeto

2) Verbal

3) { 2 obj. + 1 adverbial  
2 C. adverbales + obj. }

4) C. no adverbiales (complementos libres -C.L.-)

Introdutor	G.Ls.	Sujeto	Vbo.	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>	C. Adv.	G.Ls.
------------	-------	--------	------	----------------	----------------	---------	-------

Una vez introducidas todas las oraciones del corpus en el esquema, hemos procedido al recuento de las casillas rellenas por cada una de las 2833 oraciones. Vemos cuáles se han ocupado y con qué frecuencia,

00000058

siempre con relación a la edad de los niños. Obtenemos el índice medio de funciones por oración completa dividiendo el número de sintagmas por el número de oraciones completas:

$$I.F. = \frac{\text{Número de sintagmas}}{\text{Número de oraciones completas.}}$$

A continuación, vemos las veces que se han rellenado cada uno de los sintagmas de la oración completa para después poder comparar el grado del uso que se hace de cada uno de los sintagmas de la oración completa; partimos del número de oraciones que hay y lo dividimos por el número de veces que ha aparecido el sintagma en cuestión.

$$\text{El grado del uso del sintagma } x = \frac{N^{\circ} \text{ de } x}{N^{\circ} \text{ de sgmas. verbales}} \times 100.$$

Y para poder expresarlo en porcentajes multiplicamos el resultado por 100.

#### 6.4.1.- El número de sintagmas por oración completa.

Para poder actualizar una oración en lengua española basta con la expresión de su núcleo o función predicativa, cuyo núcleo, a su vez, es el verbo. Por lo tanto, una oración española puede actualizarse con sólo la manifestación de su núcleo que es un verbo, único elemento del todo necesario para que exista tal unidad. De manera que, la oración completa mínima deberá tener, por lo menos, un sintagma verbal formalizado por medio de un verbal simple (llueve) o compuesto (ha llovido). Desde esta mínima expresión de la oración completa hasta su manifestación máxima caben bastantes posibilidades en cuanto a utilización del número de sintagmas con que actualizar todos y cada uno de los constituyentes que puedan formar parte de la oración completa más amplia

00000659

en el español.

Según esto, una medida de la evolución del lenguaje en el niño quedará indicada a través del aprovechamiento que hagan de los sintagmas con que construyan su oración completa. Como es fácilmente previsible los niños construyen sus oraciones con menor número de sintagmas que los mayores. Sin embargo, en las diferentes edades de los niños, quizás también pueda reflejarse un aumento del número de sintagmas por oración.

Veamos, pues, en qué medida esto es así y qué relación puede tener con el aumento de edad. A tal efecto, exponemos "los índices medios" de sintagmas por oración, teniendo en cuenta la edad y el sexo.

Índice de elementos funcionales por oración.

La oración ha actualizado su estructura en el enunciado mediante uno o más elementos funcionales. Así encontramos oraciones con un sólo sintagma o con 2, 3, 4, 5, 6, y 7 elementos funcionales distintos que corresponderán a los constituyentes inmediatos de la oración.

En esta primera visión de los constituyentes inmediatos de la oración nos interesa extraer el índice medio de elementos funcionales distintos por cada año:

Índice medio de sintagmas por oración

	4	5	6	7	8
Nº de elets. funcionales de la orc.	888	1549	1185	2182	1705
Nº de Crs.	412	585	459	747	630
Índice	2,2	2,6	2,6	2,9	2,7

00000660

El número de sintagmas que expresan las funciones de la oración, no llegan, en general, a realizar la oración por medio de tres funciones. De manera que el ordenamiento oracional de este corpus de los niños suele presentar una media que oscila entre 2 sintagmas y 2,9 (casi tres sintagmas). La evolución que experimenta el lenguaje infantil en cuanto al enriquecimiento de la oración en número de funciones es muy pequeña. En realidad el ordenamiento oracional que más se ha actualizado consta de dos y tres elementos funcionales. Cuando el lenguaje de los adultos suele emplear ordenamientos con 3 y 4 elementos funcionales diferentes, como término medio.

Al experimentarse tan poco progreso en el número de elementos funcionales de la oración entre los niños de 4 y 8 años, habrá que pensar que serán otros factores los que intervengan de cara a la diferencia que, sin embargo, sí existe entre la amplitud de la oración de, por ejemplo, los niños de 4 años y los de 8. Al tener su oración prácticamente el mismo número de sintagmas, su diferente extensión **dependerá** de la expansión que realizan los niños por cada sintagma, bien por subordinación o mediante el aumento de un número mayor de diferentes categorías que coexistan en el mismo sintagma.

Las oraciones de los adultos suelen presentar sintagmas más complejos y amplios que los del lenguaje del niño. Porque, como ya vimos, la oración de los niños de 8 años es mayor que la de los de 4 años. En definitiva, el grado de mayor complejidad que alcanza la oración de los niños de 8 años en contraste con la de los niños de 4 años, depende muy poco de la composición de la oración, en cuanto al número de elementos funcionales que la forman. En ambos, la estructura de la oración se termina, generalmente, con la agrupación de 1, 2 y 3 elementos funcionales

00000661

o sintagmas que actualizan en el enunciado esa estructura de la oración.

Desglosamos ahora del corpus total las oraciones de los niños y de las niñas para ver si el índice de elementos funcionales por oración varía entre ellos.

Índice medio de elementos funcionales por oración en niños y niñas.-

	4	5	6	7	8
<u>Niños</u>					
Nº de lets.	540	728	612	1346	1184
Nº de Crs.	240	284	238	457	442
Índice	2,2	2,6	2,6	2,9	2,7
<u>Niñas</u>					
Índice	2,3	2,7	2,6	2,9	2,8
Nº de lets.	393	821	573	836	521
Nº de Crs.	170	301	221	290	188

La coincidencia entre niños y niñas es total a los 6 y 7 años. Cuando esto no ha ocurrido, entonces han sido las niñas quienes han obtenido, como media, mayor número de elementos funcionales por oración; así ha resultado a la edad de 4, 5 y 8 años.

Sin embargo, como el número de elementos funcionales de la oración parece fundamental en cuanto a la composición de la estructura oracional, nos detenemos para apreciar cuál ha sido en cada año el aprovechamiento de cada una de las varias posibilidades que ofrece el uso

00000662

de uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis elementos disponibles o más con que formar la oración. Para este fin recopilamos todas las oraciones de cada año y las clasificamos según el número de elementos funcionales que tengan.

Los niños de 4 años actualizan la estructura oracional por medio de:

1 elemento funcional:	108 oraciones-	28,3%	
2 elementos funcionales:	96 oraciones-	25,1%	84,6 %
3 elementos funcionales:	119 oraciones-	31,2%	
4 " " :	42 " -	10,9%	
5 " " :	14 " -	3,7%	15,4 %
6 " " :	3 " -	0,8%	

Debido a que este corpus es oral y en gran porcentaje realizado en situación de diálogo, abundan las oraciones de un sólo elemento funcional que, en especial, responde a las oraciones que formulan una respuesta de "sí", "no", ..., a parte de la no menor cantidad de oraciones constituidas por una interjección.

A la vista de los resultados que ofrece el corpus de los niños de 4 años, podemos decir que casi un 85% (84,6%) de sus oraciones están realizadas por medio de uno, dos y tres elementos funcionales. Tan sólo un 15,4% de sus oraciones fueron estructuradas a partir de un número de elementos funcionales por encima de 3 sintagmas.

Los niños de 5 años construyen sus oraciones a partir de:

1 elemento funcional:	146 oraciones-	25%	
2 elementos funcionales:	119 " -	20,3%	66,2%
3 " " :	122 " -	20,9%	

00006663

4 elementos funcionales:	106 oraciones-	18,1%	} 33,8
5 " "	: 57 "	- 9,7%	
6 " "	: 10 "	- 1,7%	

En esta edad ha descendido en un 12,2% el rendimiento que ha proporcionado la ordenación de la oración por medio de 1,2 y 3 elementos (66,2%) con relación al que obtuvieron los niños de 4 años (84,6%). Quiere ello decir que han realizado más de un 30% de oraciones por medio de 4,5 y 6 elementos funcionales (33,8%); mientras que los niños de 4 años sólo realizaron un 15,4% de oraciones con más de tres elementos funcionales.

Los niños de 6 años construyen sus oraciones por medio de:

1 elemento funcional:	101 oraciones-	22%	} 71,3%
2 elementos funcionales:	98 oraciones-	21,4%	
3 " "	: 128 "	- 27,9%	} 28,7
4 " "	: 75 "	- 16,3%	
5 " "	: 33 "	- 7,2%	
6 " "	: 4 "	- 0,9%	
7 " "	: 1 "	- 0,2%	

Las oraciones formadas con 1,2 y 3 elementos han ocupado un porcentaje algo superior (71,3%) al obtenido por los niños de 5 años (66,2%); pero inferior al de los niños de 4 años. Así mismo, el grupo de oraciones con 4,5 y 6 elementos funcionales ha descendido con referencia al de los niños de 5 años; pero manteniéndose muy por encima (28,7%) de lo que hicieron los niños de 4 años (15,4%).



00000664

Las oraciones de los niños de 7 años están constituidas a partir

de:

1 elemento funcional: 145 oraciones-	19,4%	
2 elementos funcionales: 158 "	- 21,2%	68,6
3 " "	: 209 " - 28%	
4 " "	: 143 " - 19,1%	
5 " "	: 62 " - 8,3%	31,4%
6 " "	: 19 " - 2,5%	
7 " "	: 6 " - 0,8%	

Con relación a los niños de 6 años los de 7 han conseguido menor número de oraciones (68,6%) compuestas por 1, 2 y 3 elementos funcionales distintos.

A su vez también superan en el número de oraciones obtenidas por medio de la ordenación de 4,5 y 6 elementos funcionales ( a los 6 años 28,7%, a los 7 años 31,4%). A parte de esto, es de notar que han conseguido estructurar 6 oraciones con 7 elementos funcionales (0,8%), cuando sólo a los 6 años ha ocurrido un único caso.

Por último, veamos a la edad de 8 años cuáles han sido los porcentajes de oraciones que han formado con:

1 elemento funcional: 120 oraciones-	19,5%	
2 elementos funcionales: 112 oraciones-	17,9%	64,8%
3 " "	: 176 " - 28%	
4 " "	: 129 " - 20,5%	
5 " "	: 49 " - 7,7%	35,2%
6 " "	: 8 " - 1,3%	

Sigue disminuyendo la productividad del ordenamiento de la oración a

00000665

partir de 1, 2 y 3 elementos funcionales. A los 8 años se ha conseguido un número de oraciones que representa el porcentaje más bajo con relación a los demás años (64,8%). Correlativamente también ocurre que el aumento del número de oraciones realizadas con 4, 5 y 6 elementos funcionales representa el porcentaje más alto (35,2%).

Así pues, vemos que con el aumento de la edad disminuye el porcentaje de las oraciones que se han construido con 1, 2 y 3 elementos. Los años menos activos en la organización de sus oraciones, a partir de este procedimiento, han sido los niños de 8 años (con un 64,6%) y 5 años (66,2%).

Paralelamente a esta comprobación, pero en sentido contrario, ocurre que a mayor edad aumenta el número de oraciones construidas con 4, 5 y 6 elementos funcionales distintos. También han sido los niños de 8 y 5 años quienes ofrecen los más altos porcentajes. Los niños de 8 años presentan un 35,2% de sus oraciones con estas características; los niños de 5 años han obtenido un 33,8%.

Con el fin de advertir con mayor claridad la posible evolución que, a través de los 5 años examinados, puedan experimentar cada uno de los ordenamientos en que se ha formulado la oración, ofrecemos a continuación los datos por ordenamiento y año.

00000666

Ordenamientos de la oración

	4	5	6	7	8	T
1 elt. funcional	121	153	108	145	120	647
%	29,4	26,2	24	19,4	19	23
2 elts. funcs.	113	128	103	159	127	630
%	27,4	22	22,4	21,3	20,2	22,2
3 elts. funcs.	119	131	133	211	191	785
%	29	22,4	29	28,2	30,3	28
4 elts. funcs.	42	106	77	145	135	505
%	10,2	18,1	17	19,4	21,4	18
5 elts. funcs.	14	57	33	62	49	215
%	3,4	10	7,2	8,3	8	8
6 elts. funcs.	3	10	4	19	8	44
%	0,7	2	1	3	1,3	1,6
7 elts. funcs.	0	0	1	6	0	7
%	0	0	0,2	1	0	0,2

0000667

Ante estas cifras y porcentajes observamos que cuando la oración se ha actualizado por medio de 1 y 2 elementos, existe una tendencia a ir disminuyendo su frecuencia con el aumento de la edad. Esa tendencia es más clara y nítida cuando se trata de la oración formulada con un sólo elemento.

La construcción de la oración por medio de 3 elementos funcionales ofrece casi siempre el procedimiento más rentable en cada uno de los 5 años. La frecuencia de su aparición, reflejada en porcentajes, se ha situado en torno a un 29% en casi la totalidad de los diferentes años. Tan sólo a los 5 años este porcentaje es menor con un 22,4%.

La estructuración de la oración a partir de la distribución de más de tres elementos funcionales no resulta fácil. Por eso esta dificultad va venciendo lentamente con los años y así notamos cómo aumentan los porcentajes de oraciones que se han construido con 4, 5, 6 y hasta 7 elementos funcionales diferentes.

Como apreciación general podemos decir que el lenguaje infantil comprendido entre los 4 y 8 años, construye sus oraciones sirviéndose, con preferencia, de la combinación de 1, 2 y 3 elementos funcionales. El rendimiento de éstos tres ordenamientos ha supuesto en su discurso un 75%, siendo la oración construida con tres elementos funcionales la que mayor porcentaje ha representado con el 28%.

Sobre el total del corpus de los niños y niñas, los resultados indican que las niñas actualizaron la estructura de la oración por medio de 1 y 2 elementos funcionales con más frecuencia que los niños.

En efecto, las niñas hicieron un 24% de oraciones con estas características; mientras que los niños no rebasan el 21%.

Sin embargo, cuando las oraciones se construyeron a partir de 3,

00000068

4 y más elementos funcionales, entonces fueron los niños quienes alcanzaron porcentajes más altos, aunque esta diferencia es menor y sólo llega, por lo general, a un 1 y 2% más que el conseguido por las niñas.

#### 6.4.2 Uso de las funciones sintácticas en el núcleo de la oración

En este punto intentamos ver cómo han utilizado cada uno de los elementos funcionales de la oración y si la preferencia por unos u otros puede indicarnos alguna característica del lenguaje infantil así como de la evolución que éste experimenta en los 5 años analizados.

A tal efecto, como ya indicamos en la estructura de la oración, recopilamos el número de veces que cada elemento funcional está presente en las oraciones y lo dividimos por el número total de oraciones del corpus. Así, obtenemos el grado del uso que el sintagma en cuestión ha alcanzado. Y, finalmente, expresamos la frecuencia de cada elemento funcional en porcentajes, que nos reflejará el empleo que de él han hecho los niños, según la edad y el sexo.

Pasamos a describir la presencia de cada una de las funciones sintácticas y proponer sus datos, dentro del corpus analizado y considerando cada uno de los años de los niños y ambos sexos por separado.

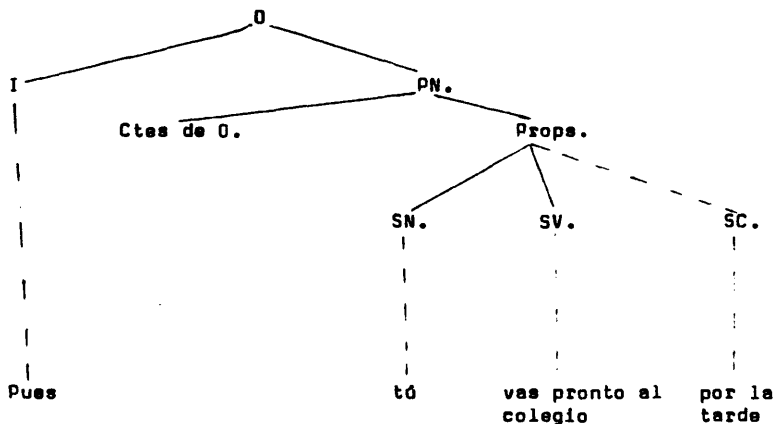
##### 6.4.2.1. El introductor de la oración

"El nivel de encabezamiento es un nivel facultativo que siempre se analiza junto con el nivel de sintagma (6)".

El introductor es una de las dos unidades sintácticas de este nivel, la otra está constituida por el régimen o la proposición oracional

00000669

(O → Introductor<sub>1</sub> + (SN + SV (SC))<sub>2</sub>)



La función del introductor suelen protagonizarla las conjunciones. Estas conjunciones constituyen un paradigma cerrado y, además, bastante limitado.

El introductor tiene, por una parte, una función sintáctica interna dentro de la estructura oracional, de tal manera que determina (determinante - y - pues - porque -) el valor de la oración (determinado) - voy pronto al colegio). Constituye, además, una función sintáctica externa, pues proyecta la totalidad de la estructura oracional sobre la o las oraciones que la preceden, consiguiendo así la unión inter-oracional con vistas a la coherencia del enunciado.

Nos interesa comprobar la presencia que el introductor ha tenido en el corpus, sobre todo, en cuanto que es portador de esa unión entre lo que le precede, puesto que, como es de suponer, la práctica de la

00000670

sintaxis inter-oracional irá incrementándose con el aumento de la edad.

Dentro del corpus analizado, el introductor ha iniciado 1.157 oraciones, lo que supone el 41% sobre el total de las 2833 oraciones consideradas.

La presencia de este nivel facultativo tiene gran importancia en el lenguaje infantil, ya que ha sido el elemento funcional de la oración que más veces se ha actualizado, naturalmente, después de la necesaria presencia del núcleo oracional: el verbo e implícita o explícitamente el sujeto.

La gran necesidad de mostrar las conexiones de las oraciones por medio de los introductores ha sido más acentuada en el lenguaje de las niñas que en el de los niños. En efecto, las niñas introducen, por medio de conjunciones, 520 oraciones que suponen el 44,4% sobre el total de sus oraciones -1170-. Sin embargo, los niños han iniciado 637 oraciones con introductor, lo que representa el 38,3% del total de sus oraciones -1663-, es decir, un 6% menos que el porcentaje de las niñas.

El uso que se ha hecho de los introductores de oración, según los distintos años, queda reflejado por los siguientes datos:

	4	5	6	7	8	T
N <sup>o</sup> ocurrencias	112	273	188	338	246	1157
% anual	27,2	47	41	45,2	39	41

A los 5 años, con un 47%, aumenta el número de introductores en más del doble de los que se han registrado a los 4 años (27,2%). Después,

00000671

tiende a disminuir ligeramente su frecuencia hasta los 8 años, donde su uso alcanza un 39%. Los años que más veces introdujeron la oración con una conjunción han sido los niños de 5 y 7 años.

Al desglosar estos resultados, según pertenezcan al corpus de los niños y de las niñas, siguen advirtiéndose las mismas diferencias: las niñas superan en cada uno de los años a los niños; a los 5 y a los 7 años ambos consiguen la máxima frecuencia y ambos también disminuyen ésta a los 8 años. Así lo señalan sus respectivos datos:

	4	5	6	7	8	T
<u>Niños</u>						
Nº ocurrencias	51	125	95	198	168	637
%	21,1	44	40	43,3	38	38,3
<u>Niñas</u>						
Nº ocurrencias	61	148	93	140	78	520
%	36	49,2	42,1	48,3	42	44,4%

En definitiva, se puede decir que el lenguaje infantil de estas edades requiere que se expliciten con frecuencia los conectores entre las oraciones, aunque estos sean pocos en número, y por lo tanto, tengan que repetirse con frecuencia (y, pues, pero, es que, porque. .... son los más utilizados).

#### 6.4.2.2. El Sujeto de la Oración

El sujeto, que suele expresarse mediante un SN, es uno de los dos constituyentes del núcleo de la oración, el otro es el predicado (SV). A diferencia de éste, el sujeto no puede por sí sólo constituir el nú-



00000672

cleo de la oración y, por lo tanto, su presencia sintáctica para formar la oración no siempre es necesaria (llueve).

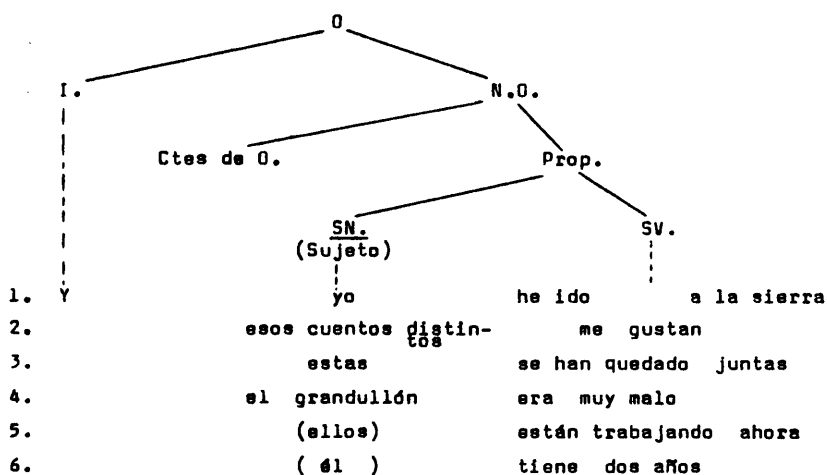
Cuando, como suele ser lo normal, el sujeto forma parte de la oración, entonces "tiene que concordar, concuerda, con los flexivos de número y persona del verbo finito del verbal" (núcleo del predicado) (7). En este sentido la proyección sintáctica del verbo alcanza al sujeto, a quien determina en número y persona (8).

Por lo tanto, en la práctica de la segmentación, dentro de la oración, hemos procedido localizando el núcleo de la oración (SV), el predicado, y dentro de éste su núcleo, el verbal, quien con su verbo nos orienta, mediante los flexivos de número y persona hacia el sujeto. Este, cuando se ha explicitado fuera de su necesaria presencia en el verbo, ha tomado las más de las veces la forma de un sintagma nominal o de un pronombre.

El grupo de palabras o sintagma nominal que hace de sujeto siempre podrá ser reemplazado por uno de los pronombres personales (yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos).

Dentro de la estructura de la oración al sintagma nominal con función de sujeto, cuando este está explícitamente nombrado, se le suele situar como el primer constituyente del núcleo oracional, respondiendo al criterio semántico de que es el elemento soporte de la predicación, o el elemento presentado para que se comente por medio de la predicación. También porque si el sujeto está explícito, por lo general, se le suele situar al principio de la oración.

00000673



Las formas bajo las cuales se ha manifestado la función del sujeto en la oración han sido:

I) El sujeto está presente en la oración.

1<sup>o</sup>. - Directamente presente en la oración, mediante un sintagma nominal o un pronombre. Sujeto explícito o sujeto nombrado en la oración.

2<sup>o</sup>. - Indirectamente presente en la oración, mediante un morfema personal y de número que tiene el verbo. Sujeto implícito o no nombrado en la oración.

II) El sujeto está ausente de la oración.

1<sup>o</sup>. - En las formas pro-oración (sí, no, ya, claro, ni hablar....)

2<sup>o</sup>. - En las oraciones de interjección (¡Ay!, ¡Bah!, ¡Cáspita!, ¡Recordones!....).

3<sup>o</sup>. - En las oraciones con el verbal en forma infinita (Jugar. ¿El, ellos, están jugando? Cantando. ¿El, ellos, están cantando? - Roto. ¿El o ellos, lo han roto?).

00006674

Veamos, según esto, cómo se ha actualizado o no el sujeto de la oración en el discurso de los niños, según nuestro corpus.

En un primer análisis distinguimos aquellas oraciones que tienen sujeto (explícito y/o implícito), primer grupo, de las que no ofrecen sujeto ni implícito ni explícito, segundo grupo.

	4	5	6	7	8	T
Sujeto explíc. y/o implíc. Nº de Ors.	294	406	337	597	495	2121
%	71,4	69,4	73,4	80	79	75
El sujeto no está ni implíc. ni explícito. Nº de Ors.	118	179	122	150	135	712
%	28,6	31	26,6	20	21	25,1

En el total del corpus, el sujeto se ha hecho presente, como constituyente que es de la oración, en un tanto por ciento inferior a la presencia del verbal dentro de las mismas oraciones: el verbal se actualizó mediante la expresión de un verbo en el 78% del total de las oraciones, el sujeto ha estado presente implícita o explícitamente en un 74,9% de oraciones, las más de las veces, como luego ha de verse de forma implícita o actualizado en el verbo.

La presencia del sujeto en la oración ha ido aumentando con la edad desde un 71,4% a los 4 años, hasta un 79% a los 8 años. Naturalmente y en igual sentido ha ido disminuyendo en la misma proporción el número de oraciones que no han expresado ni explícita ni implícitamente

00006675

el sujeto, de tal forma que a los 4 años el porcentaje de oraciones sin sujeto es mayor (28,6%) que el de los niños de 8 años (21%).

Seguidamente contrastamos los resultados del sujeto cuando se mostró nominalmente o sujeto lexicalizado (9) con los del sujeto que ofreció la solución gramatical, al expresarse por medio de los morfemas verbales de número y persona. En otras palabras, confrontamos el sujeto presente en la oración de manera implícita y/ o de manera explícita.

	4	5	6	7	8	T
Sujeto explícito.						
Crs.	123	109	102	171	147	652
%	30	19	22,2	23	23,3	23
Sujeto implícito.						
Crs.	171	297	235	426	348	1477
%	41,4	51	51,2	57	55,2	52,1

La expresión del sujeto en la oración utilizando una función propia y, por lo tanto, mediante una forma autónoma, el sintagma nominal, ha sido la menos frecuente en el discurso de los niños, a excepción de la función del complemento indirecto. Así pues, si un niño hace 100 oraciones, tan sólo 23 de ellas actualizarían la función de sujeto fuera del verbo, por medio de un sintagma nominal, por un pronominal u otras formas lingüísticas (oraciones).

Por eso, cuando expresan el sujeto (lo han hecho en un 30% de sus oraciones), las más de las veces lo hacen con pronombres (un 73,2% de los sujetos expresos son pronombres).

00000676

Exponemos ahora todos los sujetos explícitos que lo hicieron por medio de pronombres. El total de los sujetos así exteriorizados ha sido de 373, que sobre el total de las oraciones con sujeto expreso (644), supone el 58%.

Veamos cómo se ha distribuido según las diferentes edades en los niños.

Oraciones con sujeto pronominal.

	4	5	6	7	8	T
Ors.	96	56	52	113	62	373
% sobre las ors. con sujeto explícito	73,2	55,4	51	66,1	42,2	58
% sobre el total de todas las ors.	22	16	11,3	15,1	10	13,2

Como indican los porcentajes, el sujeto pronominal está muy presente en las oraciones de los niños de cuatro años (73,2%) y también en los de siete años (66,1%), descendiendo notablemente su presencia a los 5 y 8 años. La tendencia, pues, a decrecer el pronombre sujeto con la edad es bastante fuerte, pues la diferencia entre los niños de 4 y 8 años casi llega a reducirse a la mitad.

Con ello se indica que la competencia del lenguaje infantil de cara a producir oraciones, sólo cuenta con la presencia del sujeto como función independiente y autónoma, dentro de la oración, en una quinta parte de las oraciones que produce. Es decir que, aproximadamente, de cada cinco oraciones el niño hace una oración con su sujeto explícito, o dicho de otra manera, que de cada cinco oraciones que realiza, una expresa el sujeto mediante la presencia de dos re-

00000677

cursos simultáneos: el nominal (SN) y el verbal (morfema de persona y número).

Esta redundancia del sujeto de la oración tiende a disminuir con el aumento de la edad, sobre todo a partir de los cinco años. Son los niños de 4 años quienes más abundan en la repetición del sujeto dentro de una misma oración, al haber realizado una oración con sujeto explícito por cada tres.

El grado, pues, de utilización del sintagma nominal con función de sujeto tiende a decrecer con el aumento de la edad.

La función del sujeto suele adoptar tres formulaciones para actualizarse en la oración:

1.- Un SN dónde el núcleo es un nombre:

Juan va a jugar ahora al fútbol.

Tu perro está muy gordo.

Todos los días voy al colegio.

Los tres hermanos fueron con los abuelos.

2.- El sujeto se formula por medio de un sustituto:

Los pronombres indefinidos y los pronombres personales o defectivos de las personas de enunciación (Yo, Tú, presentes en la enunciación Vs. él, persona no enunciativa)

Yo tengo tres coches ellos nunca vienen a mí.

Tú eres idiota.

¿Quien habrá hecho eso?

No vive nadie.

Algunos sólo hablan en clase

00000678

3.- El sujeto se manifiesta mediante otras formas:

Se articula con función pronominal, y mediante formas oracionales.

Uno tiene cuatro

El que estaba nadando llegó del cocodrilo.

Estas tres maneras de manifestarse el sujeto pueden reducirse a dos:

Pronominales y no pronominales:

El sujeto se expresa mediante formas pronominales.-

El material enseña que la forma pronominal es la más frecuente (en torno a un 58%). Casi en las dos terceras partes de los casos en que la oración hace explícito su sujeto, éste es un pronombre personal. Con la edad la presencia del sujeto explícito en forma de pronombre personal disminuye. Correlativamente también con la edad el lugar del sujeto explícito se va rellenando de sintagmas más amplios y por lo tanto con más significación.

Esto acontece de forma especial a los 5 y a los 8 años. A los 4 años, por lo general, el sintagma con función de sujeto es corto y muy ligero de significación (SN → un nombre, pronombre / SN → Art. + N).

Él vive en la plaza de Salamanca.

La señorita viene después.

Del total de los pronombres que actualizaron el sujeto en la oración, los pronombres personales o pro-sujetos de enunciación (Yo, Tú, Él) fueron los más frecuentes. Con relación a la ocurrencia de los pronombres que no remiten a los sujetos de enunciación estos fueron, a su vez, sujetos de la oración casi la mitad de veces que aquéllos. Así, los

00000679

pronombres personales (yo, tú, él) representan el 65% del total de las oraciones que ofrecieron su sujeto en forma de pronombre. El resto, un 35%, el sujeto pronominal se formuló con pronombres como: uno, nadie, ése, eso, quién, cuál, qué, algunos, otro, etc.

Veamos el resultado de uno y otro grupo de pronombres, teniendo en cuenta la distinta edad:

Sujeto explícito en forma pronominal:

<u>Pronombres personales</u>	4	5	6	7	8	T
1ª pers.	44	28	30	82	22	206
2ª pers.	10	1	1	0	6	18
3ª pers.	3	5	1	7	4	20
% sobre ors. con sujeto	63,3	61	62	79	51	65
% sobre todas las ors.	14	6	7	12	5	6,4
<u>Otros pronombres</u>	33	22	20	24	30	129
% sobre ors. con sujeto	36,7	39	38	21	49	35
% sobre todas las ors.	8	4	4,3	3	5	4,6

Así pues, cuando los niños ponen como sujeto de la oración un pronombre, en dos terceras partes de oraciones ese sujeto es un pronombre personal. En la otra tercera parte de oraciones colocan un pronombre distinto.

Los pronombres personales hasta los 7 años aparecen en la oración como "sujeto en algo más de las dos terceras partes de sus oraciones. A los 8 años su frecuencia disminuye notablemente (con un 51%). A los 7 años se alcanza el mayor porcentaje de oraciones con sujeto en forma de



00000080

pronombre personal (79%). El pronombre personal más usado como sujeto ha sido el de la primera persona "yo", sobre todo en singular, (el 53% de las oraciones cuyo sujeto es un pronombre). Hasta los 7 años, inclusive, la presencia del pronombre "yo" "nosotros" tiende a aumentar su frecuencia como sujeto explícito de la oración, como puede apreciarse en los siguientes datos:

	4	5	6	7	8	9
1ª persona yo/nosotros	44	28	30	82	22	206
sobre el total ors. sujeto	49%	50%	58%	73%	36%	55,2%
sobre total ors. del corpus	11%	5%	7%	11%	3,5%	7,3%

Apenas utilizan los pronombres personales en plural: "nosotros" ha sido sujeto en 11 oraciones; la segunda persona "vosotros" no ha aparecido nunca; la tercera persona "ellos" ha sido sujeto en tan sólo dos oraciones.

También son escasas las oraciones que llevan el sujeto pronominal con formas explícitas de la segunda y tercera persona ( en 18 oraciones ha sido sujeto "tú" y en 20 "él"

De modo que, como apreciación general, podemos decir que el pronombre ha sido el tipo de material más frecuente para actualizar la función del sujeto en todas las edades, pero con cierta tendencia a decrecer con el aumento de la edad. Los pronombres que más veces fueron sujeto explícito de la oración han sido los personales y de manera abrumadora la primera persona en singular "yo".

A la par que disminuye la presencia de los pronombres personales

00000681

como sujeto en relación con la edad, aumenta el número de sujetos que se expresan mediante otros pronombres (demostrativos, indefinidos, interrogativos). Este incremento de los pronombres no personales como sujeto explícito de la oración ha ocurrido a los 5 años (39%) y de modo más acentuado a los 8 años (49%).

Los pronombres que más veces han sido sujeto son:

Este / a sg.-32

pl.-3

Uno / a sg.-22

pl.-3

Otro / a sg.-11

pl.-2

Eso ./a sg.-10

pl.-1

Esto /a sg.-9

pl.-1

Ese /a sg.-5

pl.-0

Todos -- 4

Quién -- 3

Algunos -- 3

Nadie -- 2

etc,.....

00000082

El sujeto se manifiesta explícitamente mediante material no pronominal.-

1) Nominal (SN) / 2) Gracional

A la par que disminuye la presencia del pronombre como sujeto en relación con la edad, aumenta el número de sujetos que se expresan mediante formas no pronominales.

	4	5	6	7	8	T
	33	53	50	58	85	279
% sobre las ors con suj. explíc.	26,8	48,6	49	33,9	57,8	43
% sobre el total de todas las ors	8	9,1	11	8	14	10

Se comprueba un aumento del sujeto con formas no pronominales a los 6 años, primeramente, y después un mayor incremento a los 8 años. Así lo señalan ambos porcentajes. C sea, que se introduce mayor número de sujetos con más extensión y, por lo tanto, con más significación a los 6 y 8 años. Sin embargo, a pesar de esto, el material que emplean para expresar el sujeto es relativamente simple y ligero. A lo sumo se suele añadir al nombre que hace de sujeto adjetivos de tipo de colores, de tamaño (grande, pequeño) y de carácter (bueno, malo, viejo...).

Por lo general, el sintagma nominal suele ser muy simple y varía muy poco de tipo de adjetivos con que suelen expansionarlo. El sujeto, cuando no es pronominal, en la gran mayoría de los casos se expresa por medio de un sintagma corto y ligero (SN → Art. + N + -Adj.-).

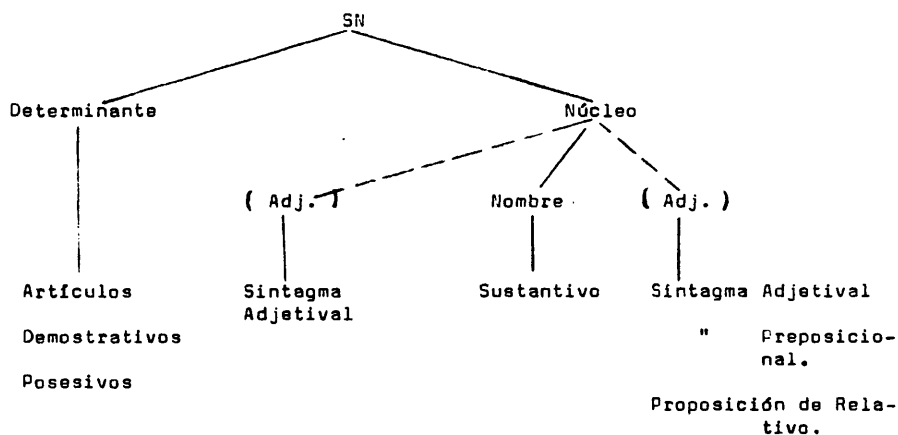
Material de los sujetos con formas nominales.-

En el lenguaje de los niños, normalmente cuando el sujeto ha optado

00000683

por la forma no pronominal, escoge la estructura del sintagma nominal para actualizarse en la oración. En muy pocas ocasiones tal sintagma nominal con función de sujeto se ha manifestado en forma, a su vez, de oración (3 a los 5 años y 2 a los 7 años).

Dentro de la estructura del sintagma nominal, cuando hace de sujeto, el niño suele rellenar los elementos indispensables, es decir, el núcleo del sintagma y su determinante. En realidad nunca han llegado, en este corpus, a completar todas las posibilidades de expansión que tiene el sintagma nominal. Veamos cuál ha sido la realización más generalizada del sintagma nominal a partir de su estructura.



Para ser portador de la función de sujeto, el sintagma nominal le basta con presentar un elemento como mínimo, el núcleo, o todos los demás. Recorremos el material para ver qué elementos de estos son los que se han actualizado con más frecuencia. Para ello distinguimos varias posibilidades u ordenaciones del sintagma nominal cuando hace de sujeto en la oración.

00000684

1. El SN. sólo presenta el núcleo para hacer de sujeto en la oración

(SN → N)

- Alf Babá era capitán de los ladrones
- Cartagena está muy lejos.
- Alejandro es malo.

Sólo cuando el sujeto de la oración ha sido un nombre propio el sintagma nominal ha presentado únicamente su núcleo. Esto ha ocurrido en 22 oraciones lo que supone sobre el total de las oraciones del corpus con SN sujeto un 8%. Han sido los niños quienes más veces ofrecieron este tipo de sintagma nominal al haber realizado así 16 oraciones (0,96%). Las niñas sólo hicieron 6 de estas oraciones (0,5%). En un sólo caso el nombre propio se expande por medio de la aposición. Esto ocurre en las niñas de 6 años (José, mi hermano.....).

Las curvas nos señalan que la evolución de la oración en extensión, desde los 4 a los 8 años, no ha dependido de la expansión del SN con función de sujeto, ya que en cada año la media del número de palabras por sintagma nominal ha sido de 2 palabras.

Sin embargo, sí ha representado sobre la extensión de la oración el hecho de que se haya ocupado más veces la casilla del sujeto con un sintagma nominal, como así ha sucedido en los niños mayores, al haber obtenido un porcentaje más alto de oraciones con sujeto en forma de sintagma nominal.

Por todo esto, tenemos que concluir que los niños de 4 a 8 años cuando expresan el sujeto mediante un sintagma nominal, éste está construido por un determinante (el artículo en especial) y un nombre. Y además que la presencia de este sintagma nominal con función de sujeto se va haciendo más frecuente con el aumento de la edad, sobre todo a los 6 y 8 años.

00000685

Pero conviene destacar que hasta cuando expresan explícitamente el sujeto, lo hacen con un sintagma corto y que responde a la estructura más simple del sintagma nominal, donde generalmente el artículo determina al nombre.

2. El SN se actualiza mediante un nombre y un determinante.

(SN → D + N)

SN		
<u>Determinante</u>	<u>Nombre</u>	
<u>los</u>	<u>papás</u>	compran las cosas.
<u>la</u>	<u>nena</u>	ha roto uno.
<u>una</u>	<u>cosa</u>	es para...
<u>mis</u>	<u>hermanos</u>	me los han roto.
<u>este</u>	<u>niño</u>	tiene 4 años.
<u>el</u>	<u>otro</u>	para nosotros.
<u>el</u>	<u>tuyo</u>	es más pichurri.

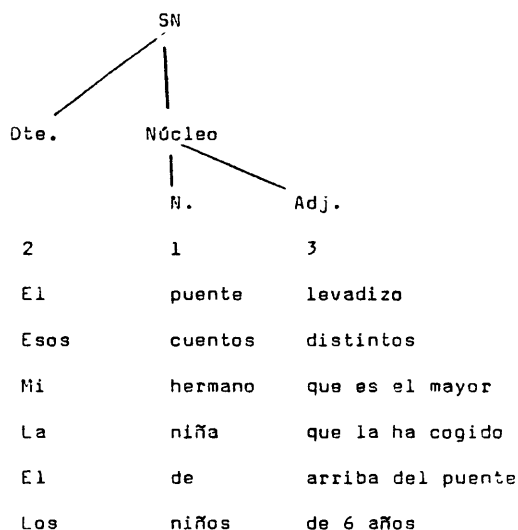
Esta ha sido la ordenación más productiva del SN para presentar explícitamente la función de sujeto en la oración. De las 274 veces que aparece el SN como sujeto de la oración en 208 ocasiones se actualizó por medio de un determinante y un nombre, lo que representa un 75% de las oraciones con sujeto pronominal. Sobre el total de las oraciones del corpus la presencia del sujeto bajo esta forma supone el 73%.

Las más de las veces el determinante ha estado representado por un artículo.

3.- El SN se expresa mediante el nombre, un determinante y un grupo adjetival.

(SN → det + N + { Sintagma adjetival  
" preposicional  
Proposición de relativo

00000686



La manifestación del sujeto de la oración bajo esta forma del sintagma nominal no ha sido frecuente, puesto que sólo ha ocurrido en un 14% sobre el total de las 279 oraciones que presentan un sujeto explicitado de manera nominal.

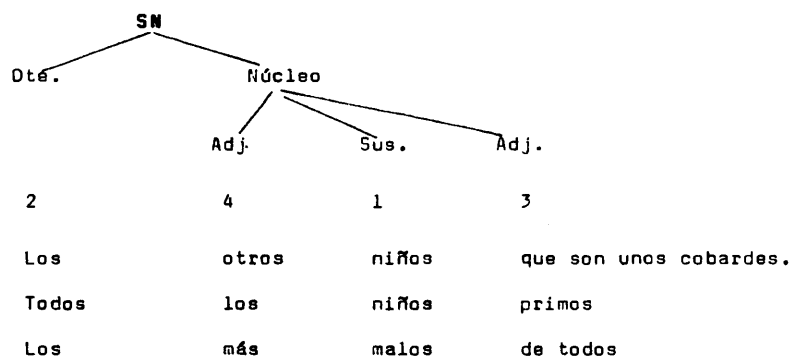
Sobre la totalidad de las oraciones del corpus el sujeto se ha presentado con esta forma nominal en un 1,3% de sus oraciones.

#### 4.- Ordenación del SN con función de sujeto en la oración

(SN → D + Adj + N + Adj)

Para presentar al sujeto el SN se ha actualizado mediante cuatro constituyentes distribuidos del modo siguiente:

00000687



Tan sólo en cinco ocasiones se ha manifestado el sujeto con esta forma nominal. Y esto ha ocurrido a los 5 y 6 años.

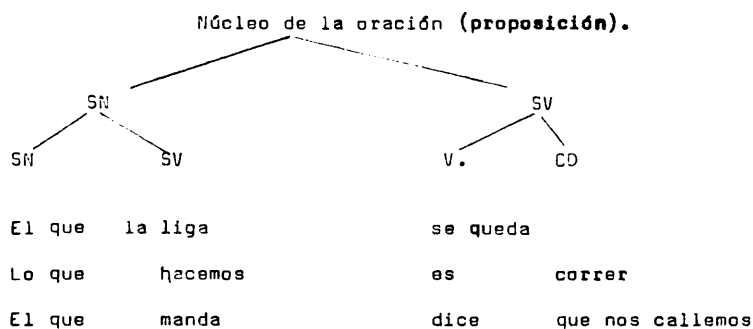
#### Oracional (Sujeto → SN + SV)

Como ya dijimos la función de sujeto ha optado muy pocas veces por manifestarse en la oración por medio de la forma oracional. Esto tan sólo ha ocurrido en cinco oraciones, por lo que nos parece que apenas puede ser significativo. Se han dado estos casos a los 5 años en las niñas y a los 7 años en los niños.

En estas oraciones la oración subordinada es portadora de la función sujeto en la oración principal, por lo que se la suele denominar oración sustantiva ya que realiza en éstos casos la misma función que, normalmente, suele desempeñar el sustantivo dentro de la oración. Y por lo tanto esta oración subordinada ocupa el puesto del sujeto dentro de la estructura de la oración.



00000688



Repartimos ahora las oraciones que cada año ha realizado con su sujeto explícito en forma nominal, según se haya actualizado el SN por medio de un elemento o más. A parte de confirmarnos, año por año, cuál ha sido la formalización más productiva del SN con función de sujeto, los distintos porcentajes nos indicarán el tipo de evolución que se haya dado a través de los años analizados. A este efecto los datos proporcionados son los siguientes:

El sujeto se formula con un SN expresado por medio de

	4	5	6	7	8	T
1 elemento	3	8	3	4	4	22
%	0,7	1,4	0,7	0,5	1	0,7
2 elementos	28	35	36	48	49	216
%	7	6	9	6,5	11	8
3 elementos	1	3	7	6	12	36
%	0,2	1,3	2	1	2	1,3
4 elementos	1	2	2	1	1	4
%	0,2	0,3	0,4	-	-	0,1

00000089

La segunda ordenación es la forma más normal de manifestarse el SN con función de sujeto y después, con bastante menor frecuencia, la tercera ordenación. Tanto en una como en otra los porcentajes relativos por año indican un progreso con el aumento de la edad. Han sido tan escasas las veces que ha aparecido la cuarta ordenación que su presencia tan esporádica apenas si puede indicarnos atención alguna.

Así pues, veamos en el siguiente diagrama cuál ha sido la progresión del número de sintagmas con dos y tres elementos según la edad ( $f_{g, xm}$ ). Esta tendencia queda indicada por medio de los porcentajes que cada año ha conseguido por cada una de las dos ordenaciones transpuestas a un diagrama ( $f_{g, xiv}$ ).

Con vistas a tener una visión de conjunto sobre el uso que los niños han hecho del material lingüístico para actualizar en sus oraciones la función del sujeto, exponemos a continuación los resultados obtenidos con el fin de cubrir dos aspiraciones:

1<sup>o</sup>.-Constatar las distintas manifestaciones del sujeto según el material de cada año, para ver por medio de los porcentajes si la edad repercute o no sobre sus diferentes usos y ordenaciones.

2<sup>o</sup>.-Contrastar la media del número de elementos que tiene el SN en función de sujeto con la media de la oración completa para comprobar hasta qué punto la formalización del sujeto contribuye o no al aumento de la oración en extensión con relación a la edad.

Según los datos consignados en el cuadro que responde al primer punto (el sujeto expreso mediante un SN), se advierte con el aumento

00000690

de la edad una tendencia a:

1º Incrementar:

a) la actualización de la función sujeto de manera implícita, siendo esta forma la que en más oraciones ha presentado el sujeto (52% de sus oraciones tienen el sujeto expresado en el verbo finito)

b) La actualización de la función sujeto por medio de un sintagma nominal, en especial cuando éste se ha formalizado con 2 elementos (Det + N ) y con tres elementos (Det + N + Adj. ). (Fig. XXIII)

El resto de los puntos que figuran en el cuadro marcan una tendencia a:

2º Decrecer su presencia en la oración con el aumento de la edad:

a) Disminuye la presencia del sujeto con formulación explícita en conjunto y, de modo especial, cuando se expresa por medio de pronombres (personales o no personales).

b) Disminuye el número de oraciones que no tienen sujeto ni implícito ni explícito.

Ambas tendencias (1ª y 2ª) acentúan su actividad a la edad de 5 y 8 años.

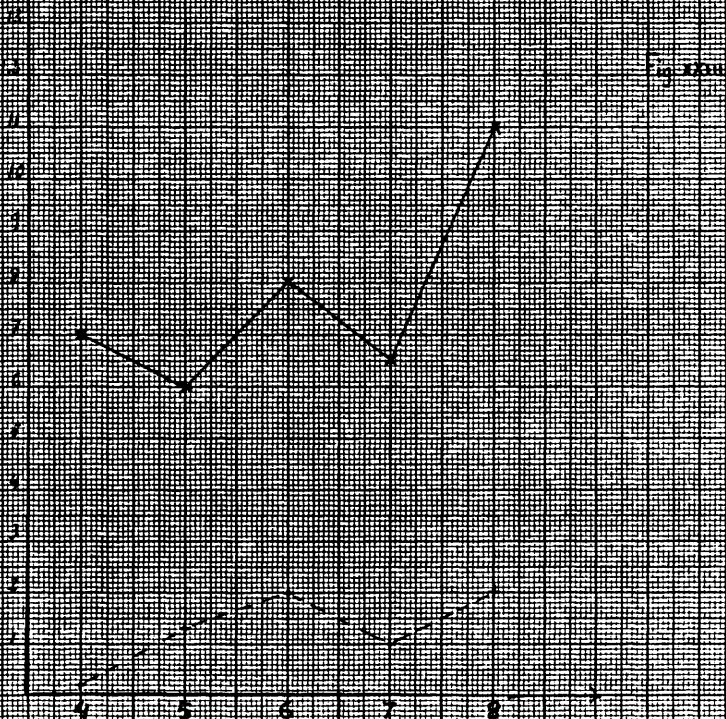
Para la comprobación del segundo punto proponemos un diagrama en el que las curvas indican, a través de los años, un aumento o no, reflejado por medio de una mayor distancia entre las curvas. Así el niño de 9 años señalará, si incrementa la extensión de la oración a base de aumentar la del SII con función de sujeto, señalará menor distancia entre la curva de la media de la oración y la media del sintagma nominal (Fig. XIV)

Ocurrirá lo contrario si apenas ha aumentado la extensión del sintagma nominal con relación al que presentan los otros niños de menor edad.

DOOUCCT

El tiempo en espera por media de un SA  
 formado por:

- 2 elementos
- 3 elementos



00000692

Sin embargo, aunque no haya aumentado en extensión el sintagma nominal con la edad, sí ha podido ser mayor el número de sintagmas con función de sujeto en los niños mayores y, naturalmente, esto repercute en la obtención de la media de la oración en número de palabras. Por eso proponemos también la curva que refleja el porcentaje de oraciones que han formulado su sujeto por medio de un sintagma en cada año. (Fig. XIV)

00080693

El 50 como sujeto de la Oración

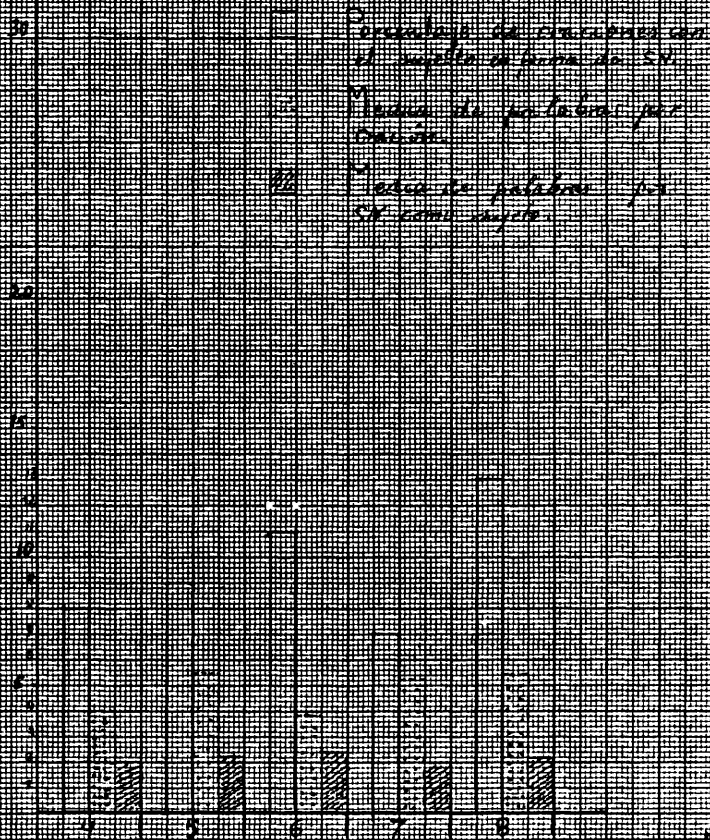


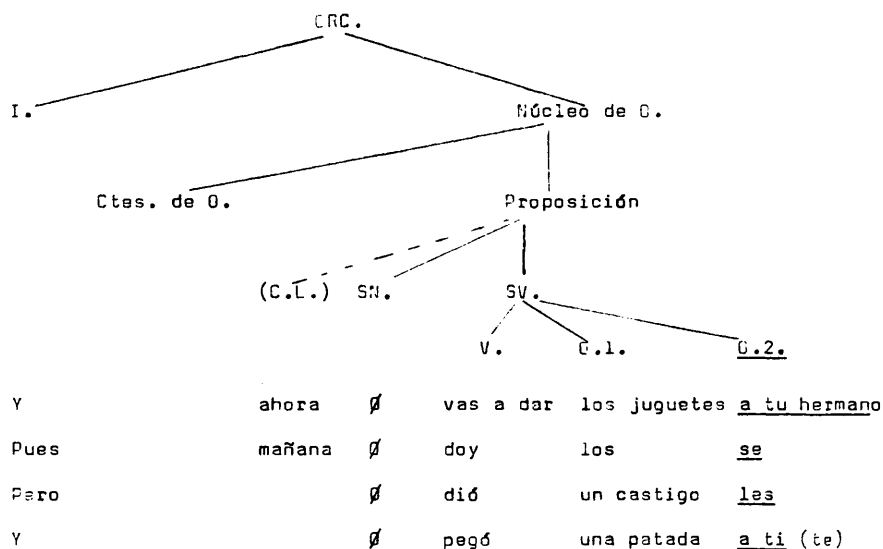
Fig. XIV

00006694

#### 6.4.2.3 El sintagma verbal con función de núcleo de la oración.

El grupo verbal con los morfemas verbales, entre ellos el de persona para indicar el sujeto, basta por sí sólo para actualizar la estructura oracional, de ahí que se le denomine el núcleo (centro o nudo) de la oración.

Generalmente está formado por un verbo finito y en pocas ocasiones se actualiza por medio de un verbo infinito (infinitivo, participio, gerundio). El verbo constituye el centro del núcleo oracional por lo que proyecta relaciones sintácticas de determinación sobre todas las demás palabras de la oración (10).



00000695

En el recuento de los verbos sólo contabilizamos los que están explícitos en la oración en forma finita o infinita. Por lo tanto, no incluimos las pro-oraciones (sí, no, claro...) ni las interjecciones, así como tampoco las oraciones que se actualizan sin la expresión del verbo, por encontrarse éste presupuesto en la oración anterior (oraciones de complemento directo, o de sujeto....).

La distribución de las oraciones que se han formulado por medio de la expresa manifestación del verbo o núcleo oracional ha sido, según la edad:

	4	5	6	7	8	T
Nº de ors. con verbo	298	435	361	612	497	2203
%	72	74	79	82	79	78
Nº de ors. sin verbo	114	150	98	135	133	630
%	28	26	21	18	21	22

Del total de las oraciones, un 78% han expresado el núcleo de la oración mediante la presencia de un verbo, bien sea en forma finita o infinita. El otro 22% pertenece al grupo de oraciones que se actualizaron mediante elementos pro-oracionales, o son interjecciones o bien el verbo está sobreentendido por la situación, o es el mismo que el de la oración anterior.

Con el aumento de la edad, el verbo se hace cada vez más presente en la oración, desde un 72% a los 4 años hasta un 79% a los 8 años. Los niños de 7 años han sido quienes en más ocasiones explicitaron el verbo,



00000096

estando presente en el 82% de sus oraciones.

Contrastamos ahora la presencia del verbo en el corpus de los niños con el de las niñas, por si ello pudiera marcar alguna diferencia.

	4	5	6	7	8	T
Niños						
Ocurrencias del verbo	193	211	188	384	340	1316
%	80	74,3	80	84	77	79,1
Niñas						
Ocurrencias del verbo	105	224	173	228	157	887
%	62	74,4	73,3	79	84	76

En conjunto, los niños han expresado más veces el verbo en sus oraciones que las niñas, exactamente un 3% más. Llama la atención la gran diferencia que existe entre los niños y las niñas de 4 años, donde los niños han expresado el verbo en un 18% más de oraciones que las niñas. Por otra parte, la evolución que señalan las niñas es más clara y acentuada que la que se observa en los niños.

La expresión del verbo como núcleo de la oración (11) puede adoptar la forma finita o infinita, además de poder manifestarse cualquiera de ellas de manera simple o compleja (12).

Veamos bajo cuál de estas se ha actualizado el verbo en las oraciones de los niños. A tal efecto disponemos en el siguiente cuadro las oraciones que formularon su verbo de manera finita, infinita, simple y  
 .. compuesta.

00000097

	4	5	6	7	8	T
Finita	294	398	337	597	495	2121
%	71,4	68	73,4	80	79	75
Infinita	4	37	24	15	2	82
%	1	6,3	5,2	2	0,3	3
Simple	239	331	244	436	359	1609
%	58	57	53,2	58,4	57	57
Compuesta	59	104	117	176	138	594
%	14,3	18	26	24	22	21

El 75% de las oraciones expresó su verbo por medio de un verbo conjugado o en forma finita, en tanto que sólo un 3% de las oraciones ofrecieron su verbo en forma infinita o no conjugada (con infinitivo la más de las veces y algún que otro gerundio o participio). Como ya vimos, el resto de las oraciones (22%) no ha expresado su núcleo por medio del verbal, ya que los hablantes lo entendían por el contexto de enunciación o por la presuposición, cuando el verbo es el mismo que el de la oración anterior.

Si tenemos en cuenta el corpus parcial de cada año, la ocurrencia del verbo en formas finitas aumenta con la edad, de un 71% en los niños de 4 años a un 79% en los de 8 años. En cuanto a las formas infinitas del verbal su presencia se acentúa a los 5 y 6 años de un modo especial

00000098

(6 y 5%) y casi desaparecen a los 8 años (0,3%).

Con relación a si el verbo se expresa de manera simple o compleja, el lenguaje de los niños prefiere la forma simple, ya que así se ha presentado en el 57% de las oraciones con verbal, cuando sólo un 21% de sus oraciones manifiestan su verbal en forma compuesta. La expresión del verbal en manera simple no experimenta progreso alguno con relación a la edad (58% a los 4 años, 57% a los 8 años). Sin embargo, la presencia del verbal en su forma compleja ocurre con mayor frecuencia cuanto mayor es la edad.

Así, los niños de 4 años expresan el verbal en forma compuesta en 59 oraciones (14,3% sobre el total de sus oraciones), mientras que los niños de 8 años realizan 138 oraciones (22% sobre el total de sus oraciones).

A continuación indicamos en porcentajes la expresión del núcleo oracional:

- 1º con verbo.....78% (Fig. xxv)
- 2º sin verbo .....22% (Fig. xxv)
- 3º con verbo en forma finita .....75% (Fig. xxvi)
- 4º con verbo en forma infinita .....3% (Fig. xxvi)
- 5º con verbo de manera simple .....57% (Fig. xxvii)
- 6º con verbo de manera compuesta .....21% (Fig. xxvii)

00000000

Ordenes con y sin valor explícito

☐ Con valor explícito

☐ Sin ———

Exp. expl.

Opciones por el trabajador en forma 00000700

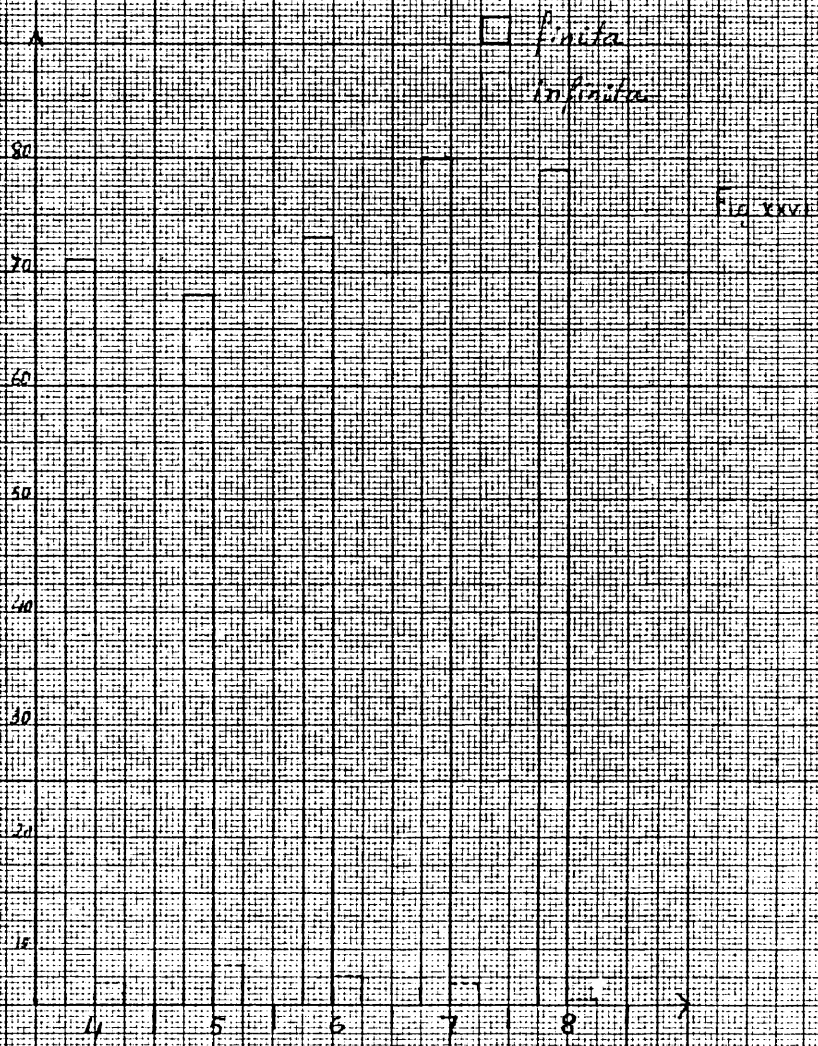


Fig. xxv

Oraciones en verso en forma

00001701

☐ Simple

☐ Compuesta

Cap. XXIV

00000702

Según indican los datos y el propio esquema, la realización del núcleo oracional alcanza un 78% bajo la expresión del verbo y un 22% de oraciones que actualizaron el núcleo mediante la situación enunciativa y la presuposición. Cuando el núcleo oracional se ha expresado de manera verbal, entonces un 75% de los verbos ocurrieron bajo forma finita, el otro 3% lo hizo mediante formas infinitas del verbo. De ese mismo 75% de oraciones con el verbo explícito, un 57% se presentó con un verbo simple, el otro 21% con verbo compuesto.

Con relación al aspecto evolutivo del lenguaje infantil desde los 4 a los 8 años, se aprecia una tendencia a aumentar la presencia del verbo como actualizador del núcleo oracional y en el mismo sentido se orientan los resultados que indican la expresión del verbo en formas finitas, así como la realización del verbo de manera compuesta o mediante el apoyo de un auxiliar. Decrecen con el aumento de la edad la frecuencia de las oraciones que no expresan verbalmente el núcleo de la oración y la realización del verbo bajo formas infinitas (infinitivo, gerundio y participio). (Fig xxvi)

Con referencia a la actualización del verbo bajo formas simples los resultados arrojan un empleo muy parecido en cada uno de los años considerados.

Debemos destacar que la actividad mayor en cuanto a la presencia del verbo en la oración y mediante un verbo en forma finita, se sitúa a la edad de 7 y 8 años. Cuando el verbo se ha expresado de manera compleja, entonces su frecuencia mayor ha ocurrido a los 6 años.

Por lo tanto, el procedimiento más rentable para actualizar el núcleo de la estructura oracional ha sido realizarlo mediante la expresión de un verbo en forma finita y de manera simple. Así pues, de 100

00000703

oraciones ocurridas en este corpus, los niños hicieron 78 con el núcleo mediante un verbo; de éstas, 75 ofrecieron el verbo en forma finita y 3 en forma infinita. De las mismas 75 con verbo, el 57% optó por presentar el verbo en forma simple y el otro 21% lo hizo de manera compleja o compuesta.

Su particular incidencia en el aumento de la extensión de la oración con relación a la edad apenas es relevante.

#### 6.4.2.4.-El objeto directo en la oración

"El objeto tiene que concordar con los flexivos de número, persona y género del objeto ligado del verbal que lo recoge en el nivel de sintagma (hoy esas operaciones las hace cualquiera)" (13). C dicho de otra forma, el objeto directo es un grupo de palabras que pueden reemplazarse por uno de los pronombres como: me, te, lo, la, los, las, nos, o bien ocupar con cualquiera de estos su puesto en la oración.

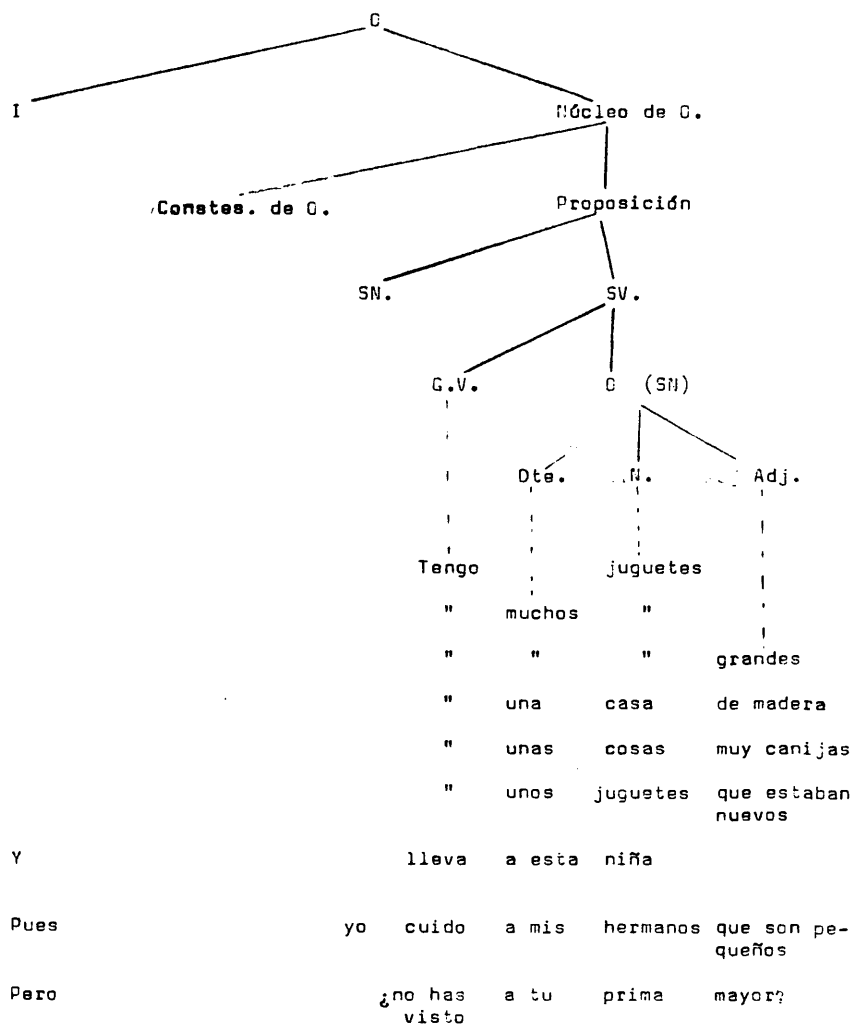
A efectos de segmentación comprendemos dentro de esta función de objeto todos los objetos de verbos copulativos (ser, estar, parecer, llamarse, nombrar, etc...)

Dentro de la estructura de la oración, la función de C<sub>i</sub> puede manifestarse por medio de un sintagma nominal, un pronombre o una oración (con verbo finito y/o infinito). Por lo general, siempre suele ir inmediatamente después del verbo al que completa de manera directa, desde el punto de vista sintáctico y semántico.



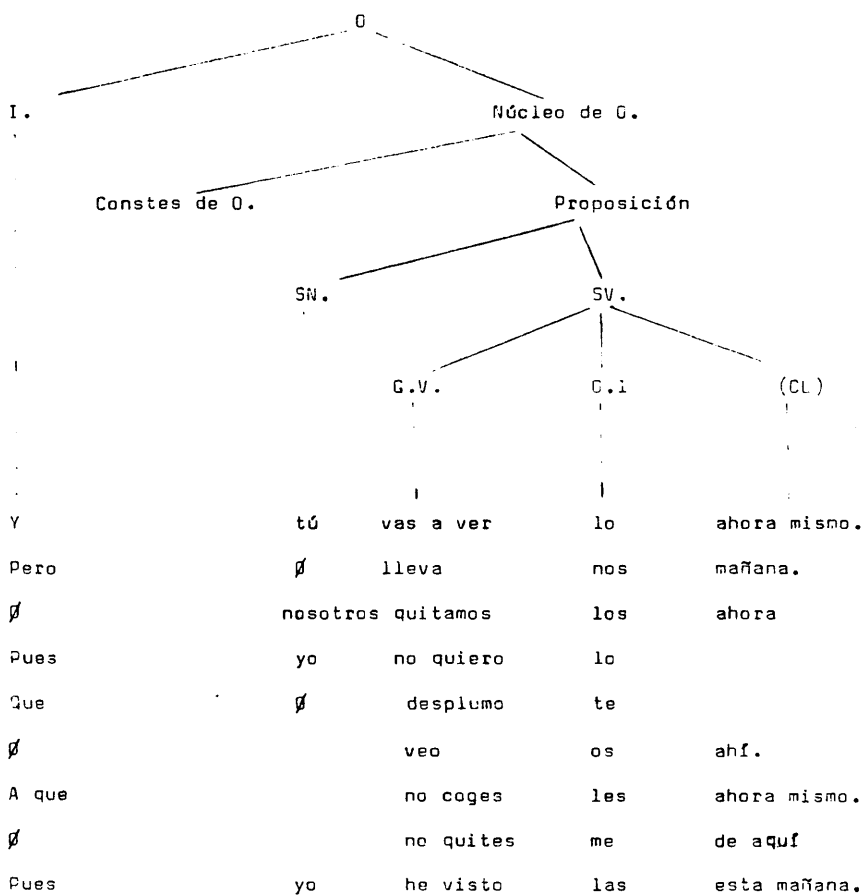
00005704

El objeto directo se manifiesta en la oración mediante un sintagma nominal (C → SN).



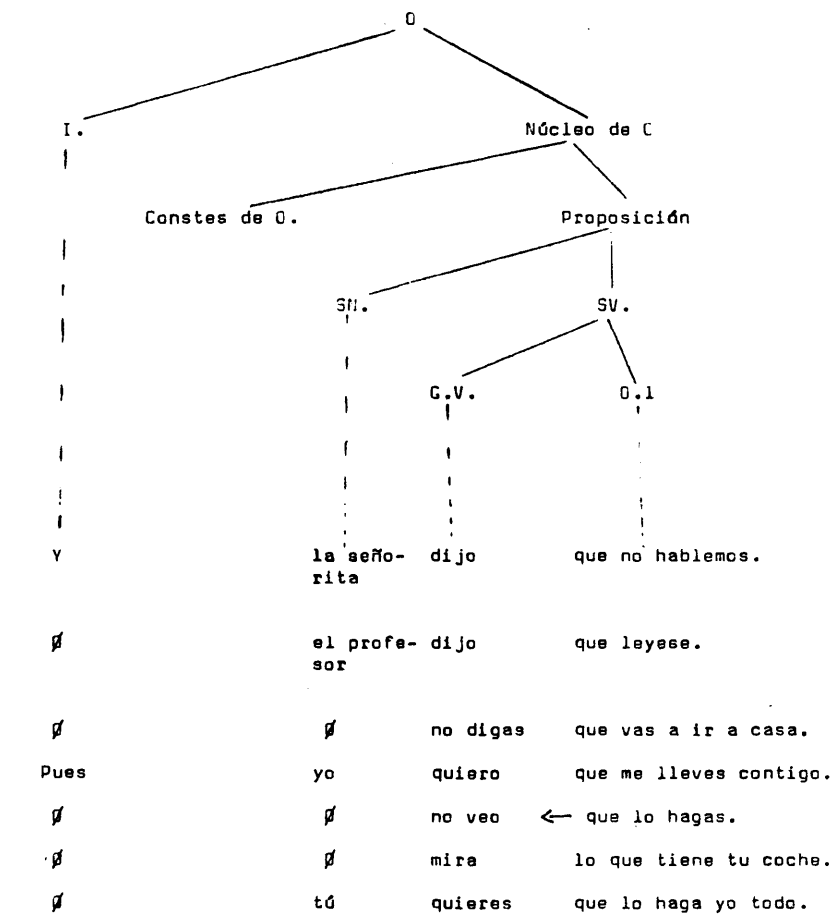
00000705

El objeto directo se manifiesta en la oración mediante un pronombre (C → Pronombre).



00000706

El objeto directo se manifiesta en la oración mediante la forma de una oración (C.1 → O.)



00000797

Recopilamos ahora las oraciones que presentan el verbo con objeto y distribuimos estos con relación al corpus particular de cada uno de los años.

Número de oraciones con objeto directo:

	4	5	6	7	8	T
Ors.	156	229	164	238	242	1029
% sobre el total de ors.	38	39,1	36	32	38,4	36,3

Así pues, el grado de aprovechamiento de la casilla correspondiente a la función de objeto directo en la segmentación de las oraciones de los niños, representa algo menos de la mitad de lo que en las mismas oraciones ha supuesto la presencia del sujeto. Mientras éste se actualiza en el 75% de las oraciones realizadas, el objeto directo sólo ha ocurrido en un 36,5% de las mismas oraciones. Los adultos suelen alcanzar el doble, casi un 70% de sus oraciones llevan objeto directo.

Con relación a la edad este grado de aprovechamiento del objeto directo apenas experimenta variación alguna con los años.

Del total de los usos del objeto, distinguimos ahora aquéllos que lo hicieron por medio de:

- 1.- Una oración: con verbo infinito ( infinitivo, gerundio, participio).  
con verbo finito.
- 2.- Unsintagma nominal determinado y no determinado.
- 3.- Un pronombre.

00000798

Lo más normal es que el objeto se haya expresado por medio de un sintagma nominal. En efecto, dentro de las oraciones que presentan objeto directo en su predicación, éste se materializó con un sintagma nominal en un 79,2% de oraciones.

Los pronombres protagonizaron esta función en un 14,6% y el objeto se formuló oracionalmente en un 6,2% de las oraciones con complemento directo en su predicación.

Veamos cómo se han distribuido estos resultados globales según la edad y considerando simultáneamente las tres formulaciones del objeto:

Formulación del Objeto directo.

	4	5	6	7	8	T
<u>Nominal</u>	119	194	116	191	195	815
% sobre el total de sus ors.	29	33,2	25,3	26	31	29
<u>Pronominal</u>	31	23	38	30	28	150
% sobre total de ors.	20	10	23,2	13	12	14,6
<u>Oracional</u>	6	12	10	17	19	64
% sobre total de sus ors.	1,5	2,1	2,2	2,2	3	2,3

El objeto directo tiende a aumentar su formulación nominal con la edad, alcanzando su máxima presencia a los 5 años con un 85% de las oraciones que han ofrecido esta función. Mayor incremento, dentro de menores porcentajes totales, experimenta la formulación oracional

00000709

del objeto directo, ya que los niños de 8 años, con el 8%, doblan el uso que hicieron de esta forma los de 4 años (4%).

En la actualización del objeto directo como oración los niños practican este recurso con mucha menos frecuencia que los mayores. Mientras éstos suelen presentar su objeto directo en forma de oración en torno a un 20% de las oraciones que tienen objeto directo, los niños no llegan a formalizar ni un 7% de sus objetos directos de manera oracional (6,2%).

Tendencia contraria experimenta la formulación del objeto directo de manera pronominal, ya que su uso decrece con el aumento de la edad. Mientras los niños de 4 años emplean este recurso en un 20% de las oraciones con objeto directo, los de 8 años utilizan un 12%.

Proponemos también el porcentaje del uso que se ha hecho del objeto directo con relación a la totalidad de oraciones por cada año, con el fin de advertir lo que ha supuesto su presencia en el total del corpus analizado. De esta manera vemos que en este corpus con 2833 oraciones, de 100 oraciones treinta y seis (36,3%) tienen objeto directo, que reparten su manifestación en esas 36 oraciones del modo siguiente:

29 oraciones formulan su objeto con un SM

5 " " " con un pronombre

2 " " " con una oración.

El otro 64% de sus oraciones ofrecen la predicación sin objeto directo.

" |

00000710

1. El objeto directo se expresa mediante un sintagma nominal.

Como ha sido el SN el recurso más utilizado para actualizar el objeto directo en la predicación, veamos ahora cuál fue su formulación más frecuente comprobando cuántos elementos suelen constituir el sintagma con función de complemento directo.

Con esta intención distribuimos los sintagmas que cada año ha realizado según tenga uno, dos, tres o cuatro elementos. Los 815 sintagmas con función de objeto directo se repartieron por año y según los elementos que lo integran de la siguiente manera:

<u>C<sub>1</sub> → S<sub>11</sub></u>	4	5	6	7	8	T
<u>1 elemento</u>	44	66	35	66	71	282
% sobre las ors con SN.	37	34	30	35	36	34
% sobre total de las ors.	11	11,3	8	9	11,3	10
<u>2 elementos</u>	58	92	69	94	92	405
% sobre las ors con SN.	49	47	60	49	47	50
% sobre total de las ors.	14	16	15	13	15	
<u>3 elementos</u>	14	34	11	26	25	110
% sobre las ors con SN	12	16	10	14	13	14
% sobre el total ors.	3	6	2	3	4	4
<u>4 elementos</u>	3	2	1	5	7	19
% sobre las ors con SN	2	1	1	3	4	2
% sobre total ors	0,7	0,3	0,2	0,6	1,1	0,7

00000711

Al igual que sucedió con el SN con función de sujeto, también aquí en el objeto directo el sintagma nominal prefiere la formulación con dos elementos, es decir, generalmente construido por determinante y un nombre ( SN → Dte + N )

Sin embargo, proporcionalmente, este SN, con 2 elementos, no alcanza tanta frecuencia cuando hace de objeto como cuando expresa la función de sujeto. Si hace de sujeto el SN con dos elementos, aparece en un 77% de oraciones con el sujeto así actualizado. En cambio, si el SN hace de objeto directo, entonces sólo se ha expresado con dos elementos en el 50% de las oraciones que llevan objeto expresado nominalmente.

La diferencia aún es mayor, si comparamos el SN con función de sujeto y objeto, cuando se formulan ambos con un sólo elemento, es decir, un nombre sin determinación alguna. Esta realización ocurre con muy poca frecuencia en la función de sujeto (8%) y con mayor frecuencia en el puesto de objeto directo (34%).

Lo que suponen las ocurrencias del SN como objeto con 3 y 4 elementos viene casi a coincidir con las del SN en función de sujeto, es decir, un 13% y 14% respectivamente con tres elementos, y un 2% con cuatro elementos en ambas funciones.

Con relación a la edad, la realización de este sintagma, según su composición por uno o más elementos, apenas muestra variaciones significativas entre los resultados de los niños de 4 y 8 años. Para ello, expresamos en el cuadro dos porcentajes: el uno nos indica la frecuencia del SN haciendo de objeto, dentro de las oraciones que formulan el objeto con un sintagma nominal; el otro nos refleja la presencia real del objeto directo, formulado con un SN, de 1, 2, 3 y 4 elementos, dentro de todas las oraciones realizadas por cada uno de los distintos



00000712

años. Y ambos porcentajes nos señalan la poca variación que experimenta con la edad el sintagma nominal con función de objeto directo en cuanto a los elementos que lo componen ( SN  $\rightarrow$  Dte + Adj + N + Adj), aunque no en cuanto a la extensión del mismo en número de palabras, ya que el epíteto puede estar formado por un adjetivo o un determinante o una oración de relativo.

Porque, si contamos las palabras que completan cada uno de los sintagmas nominales que han expresado la función de objeto, veremos que **se repercute** su menor o mayor extensión sobre la media de la oración en número de palabras con relación a la edad. En efecto, registradas todas las palabras que han constituido los sintagmas nominales con función de objeto directo, obtenemos esta distribución por año que nos indica la progresión en extensión de palabras de dicho sintagma por cada año.

	4	5	6	7	8	T
Nº de palabras	284	609	386	676	616	2571
Nº de SN	119	194	116	191	195	815
Media de palabras por SN.	2,4	3,1	3,3	3,5	3,2	3,2

Salvo a los 4 años que ofrecen 2 palabras como media por sintagma, los demás años constituyen el sintagma nominal con función de objeto directo a partir de 3 palabras por término medio.

Por lo tanto, comparando este sintagma nominal objeto con el sintagma nominal sujeto, nos damos cuenta de que aquél, cuando está presente en la oración (en un 36% de oraciones), se formaliza con mayor

00000713

extensión en número de palabras. Los sintagmas nominales con función de objeto suelen ser más amplios y pesados que los sintagmas nominales con función de sujeto, ya que normalmente proporcionan mayor información que los sintagmas de sujeto. Y como es lógico esta mayor carga informativa, que en principio, se sitúa en la zona predicativa de la oración, donde se da el objeto directo, tiende a expansionar la composición del sintagma nominal haciéndolo preferentemente por la determinación adjetival, situada, normalmente, a continuación del nombre o núcleo del sintagma. Lógico también es que con el aumento de la edad este recurso se utilice con mayor frecuencia y además, como recipiente de una mayor información, dependiente también de la edad, comprenda su estructura un número mayor de palabras.

## 2.- El objeto directo se expresa con un pronombre

Dentro del grupo de oraciones que tienen objeto directo, formalizaron éste por medio de un pronombre en 150 oraciones, que sobre el total de las 815, supone el 14,6%. Con referencia a la totalidad de las oraciones del corpus, representan estos objetos directos en forma pronominal un 5,3%. En general, suelen emplear este recurso con más frecuencia que los adultos, puesto que éstos lo utilizan en torno al 10%.

Su ocurrencia con relación al corpus de cada año ha sido ésta:

00000714

SN → Pronombre	4	5	6	7	8	T
Nº ocurrencias	31	28	38	30	28	155
% sobre total ors. con obj.	20	14	23,2	13	12	15
% sobre total ors. del corpus	8	5	8,3	4	4,4	5,3

Los niños de 4 y 6 años han sido quienes con más frecuencia expresaron el objeto directo por medio de un pronombre. Algo más de un 20% de las oraciones, que llevan complemento directo, fueron hechas con su objeto en forma pronominal. En los demás años, los niños expresan el objeto de la oración mediante un pronombre con una frecuencia, que casi viene a ser la mitad de la que consiguieron los niños de 4 y 6 años.

Todo ello indica que la presencia de los pronombres con función de objeto directo, tiende a disminuir notablemente con el aumento de la edad.

Dentro de los distintos pronombres que pueden ocupar la función de objeto directo (me, te, lo, la, nos, os, los, las) los que se refieren a la tercera persona (lo, la, se, los, las) fueron los que con mayor frecuencia hicieron de complemento directo.

Veamos, exactamente, cómo han ocupado el puesto de objeto directo los pronombres de la primera, segunda y tercera persona, tanto en singular como en plural:

00000715

	4	5	6	7	8	T
<u>1ª persona</u>						
singular	5	5	11	3	1	24
plural	3	0	4	1	1	9
sg. + pl.	8	5	15	4	2	34
% sobre ors. con obj. pro.	26	18	40	13	7	22,1
<u>2ª persona</u>						
singular	1	0	2	0	2	5
plural	0	0	0	0	0	0
sg. + pl.	1	0	2	0	2	5
% sobre ors. con obj. pro.	3,2	0	5,3	0	5,3	3,2
<u>3ª persona</u>						
singular	17	15	17	26	24	99
plural	5	8	4	0	0	17
sg. + pl.	22	23	21	26	24	116
% sobre ors. con obj. pro.	71	82,2	55,3	87	86	75,3

Efectivamente, nada menos que un 75% de las oraciones con objeto en forma pronominal lo hicieron mediante un pronombre perteneciente a la tercera persona. Le sigue en frecuencia la primera persona con un 22% y la segunda persona tan sólo actualizó la función de objeto di-

00000716

recto en un 3% de las oraciones con su complemento directo en forma pronominal.

Como ya parece normal en el discurso de los niños, apenas se utilizan los pronombres en sus formas plurales, prevaleciendo con mucho la presencia de los pronombres en singular cuando son objeto directo. Y así, sobre el total de los pronombres con función de complemento directo -154-, un 83% de ellos expresan su pronombre como objeto directo en singular.

Al comparar la presencia de los pronombres de la primera persona en relación con la edad, observamos que sus formas hacen de objeto directo con mayor frecuencia cuanto menor es la edad. Así, mientras los niños de 4 años alcanzan un 26% de pronombres correspondientes a la primera persona que hacen de objeto directo en la oración, a los 8 años los pronombres de la primera persona sólo representan ésta función en un 7% de las oraciones que ofrecen su objeto directo en forma pronominal.

Tendencia contraria manifiesta la ocurrencia de las formas pronominales pertenecientes a la tercera persona, cuando hacen de objeto directo en la oración. A mayor edad, más alta frecuencia de pronombres de la tercera persona en el puesto del complemento directo: los niños de 4 años alcanzan un 71%, en tanto que los niños de 8 años llegan al 86% de oraciones con su objeto directo en forma de pronombre, perteneciente a la tercera persona.

De manera que cuando los niños optan por expresar el objeto directo de su predicación mediante una forma pronominal, lo suelen hacer mediante un pronombre como lo, la, se (los, las, se), y casi siempre en singular.

00000717

Pero hay que observar que la mayoría de las veces en que ha aparecido el complemento directo por medio del pronombre de la 3ª persona, ésta lo ha hecho con la forma del pronombre propio para la función de complemento indirecto (le, les) en lugar de las suyas (lo, la, los, las). Los niños no diferencian las formas propias de la tercera persona para expresar el objeto directo (lo, la) de las formas que sirven para actualizar la función de objeto indirecto (le, les). Por lo que se suele optar casi sistemáticamente por las formas le, les, tanto para la función de objeto directo como para la de objeto indirecto.

Y esto seguramente está basado en el hecho de que tanto la primera como la segunda persona ofrecen una sola forma para expresar la función de objeto directo y la de objeto indirecto, lo mismo en singular que en plural. La primera persona bajo la forma de "me, nos" puede actualizar tanto la función de complemento directo como la de complemento indirecto (me/ nos dió una patada -C<sub>2</sub> ; me/ nos vió esta mañana -C<sub>1</sub> ). Lo mismo ocurre con la segunda persona por medio del pronombre "te, os" (te/ os dió una patada -C<sub>2</sub> ; te/ os vió esta mañana -C<sub>1</sub> - ). Este comportamiento de la lengua con relación a la primera y segunda persona incide sobre la tercera persona y, aun ofreciendo ésta una forma distinta para cada una de las funciones (lo, los, la, las para el objeto directo y le, les para el objeto indirecto) por asimilación de me y te de la primera y segunda persona se impone el uso de le como forma mediante la que expresar tanto la función de objeto directo, como de objeto indirecto. Tal solución denominada como el fenómeno del leísmo aparece en cada uno de los cinco años analizados.

Es evidente que esta solución leísta, normalmente, sólo ocurre cuando la oración ofrece un sólo objeto directo en forma pronominal

00000718

que haga referencia a la tercera persona, puesto que cuando la oración presenta la función de objeto directo e indirecto, mediante formas pronominales, entonces es más difícil que el pronombre propio del objeto directo se encuentre bajo la forma "le/s/" ( "mis hermanos me los han roto" y "la nena me los rompieron a patadas" "Dejamelo" "me lo dejas" "no te lo dejo" etc...). También suele ser acertada, según la norma, la solución dada al objeto directo que se presenta como despersonalizado o neutro, al expresarlo por medio del pronombre "lo" ("no lo borres" "lo siento" "lo coloreamos" "en cual garaje quieres pues lo metes" "y se lo han llevado").

Veamos ahora cuál ha sido la incidencia del leísmo en el lenguaje infantil según este corpus. Para ello, distribuimos las realizaciones de las formas pronominales de la tercera persona según vayan como exponente del único objeto directo de la oración, o bien acompañen a otro pronombre que exprese la función de objeto indirecto. En la primera parte del cuadro indicamos las ocurrencias de los pronombres de la tercera persona, cuando hacen de objeto directo por medio de los pronombres adecuados (lo, la, los, las). Y en la segunda parte del cuadro exponemos los casos en que se ha dado el leísmo, es decir, la manifestación del objeto directo por medio de las formas pronominales propias para indicar la función de objeto indirecto (le, les).

00009719

El objeto directo se formula pronominalmente mediante la tercera persona.

	4	5	6	7	8	T
<u>Bien usadas</u>						
la	3	3	3	5	2	16
las	2	1	0	0	0	3
lo	11	6	11	13	14	55
los	3	6	4	0	2	15
Total	18	16	18	18	18	88
%	14,7	69,6	85,7	62,1	75	75,9
<u>Mal usadas</u>						
le	0	6	3	11	6	26
les	1	1	0	0	0	2
Total	1	7	3	11	6	28
%	5,3	30,4	14,3	37,9	25	24,1

La ocurrencia de estos pronombres correspondientes a la tercera persona, cuando hacen de objeto directo, nos muestran que el leísmo no está muy extendido en el lenguaje de los niños, puesto que sólo representan sus realizaciones un 24,1% sobre el total de cuantas tuvieron que expresar el objeto directo por medio de las formas pronominales de la tercera persona.

Casi siempre el leísmo se da cuando en la oración sólo hay un objeto directo y éste se formula con un pronombre de la tercera persona. A los 4 años ha aparecido un caso de leísmo, a pesar de mostrar la forma



00000720

pronominal de la tercera persona como objeto directo en 19 ocasiones.

Voy a guardarles (4 años).

Si sale andando le matan

Y no le salvó (5 años)

Tienen que cogerle

No le salvó (6años)

Ya le vi

Y le di en la cara

Y no le empujó (7 años)

Pues llevarle a la clínica

Le curaron

Los niños le echaron a la bruja

(8 años)

Cuando la oración muestra tanto el objeto directo como el indirecto por medio de pronombres y el directo corresponde a la tercera persona, entonces el fenómeno del leísmo apenas aparece . Sólo se han dado 3 de estos casos:

Yo también me les se (5 años)

Y se le quitó (7 años)

Pero no te le ha dado a tí (8 años)

Como suele ser normal, el leísmo se ha practicado casi en su totalidad cuando el pronombre que hace de objeto directo está en singular, prefiriendo la forma del dativo le en lugar de lo y la. En efecto, de los 28 casos de leísmo que han ocurrido en el corpus, tan sólo en 3 oraciones se ha dado en las formas plurales de los pronombres, optando por manifestar el objeto directo por medio de les en vez de los/ las.

00006721

6.4.2.5.- El O<sub>2</sub> o complemento indirecto.- (14).

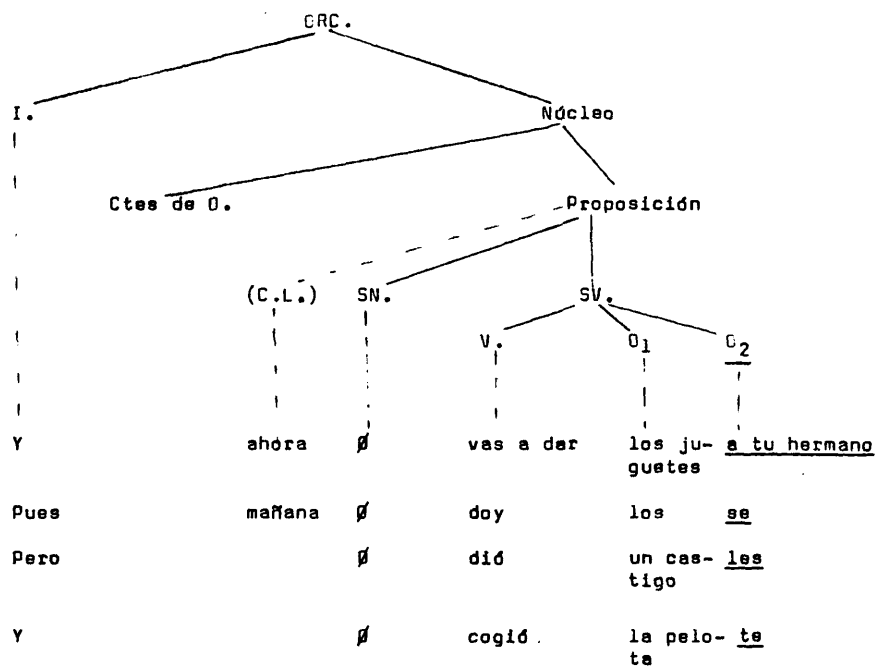
El objeto o complemento indirecto tiene como finalidad completar la predicación de la oración refiriéndose "de manera indirecta" al núcleo de la predicación o verbo. De manera directa le completa el objeto directo. Por lo tanto, entre el verbo y objeto indirecto siempre suele mediar la función que complementa directamente el verbo u objeto directo ("La señorita regaló una muñeca a la niña").

En cuanto a su reconocimiento en la oración hay que demostrar que no completa directamente al verbo (quiero a los niños) ( quiero a los niños para ese juego/ En Navidad los papás, dan regalos) (En Navidad los papás dan regalos a sus hijos) (Andrés enseñó su foto/ Andrés les enseñó su foto). La palabra o palabras que muestran la función de objeto indirecto se pronominalizan con mucha facilidad, lo contrario que el objeto directo (a la señora le regalé unas flores/ A mí no me gusta la carne/ A los pensionistas no les dan sueldo suficiente). Por otra parte, lo que hace de complemento indirecto puede ser reemplazado por la serie de los pronombres: me (a mí, para mí), te (a ti, para ti) le (a él, para él) nos (a nosotros, para nosotros) vos (a vosotros para vosotros) les (a ellos), propios para mostrar esta función en la oración.

En el texto la función de objeto indirecto suele manifestarse por medio de un sintagma preposicional (con las preposiciones a, para) y mediante los pronombres personales (me, te, se, le, nos, os, les). Dentro de la actualización de la oración su presencia suele ocurrir en las inmediaciones del verbo, bien precediendo al verbo cuando está en forma pronominal ( me dió una patada aquí) o bien, después del ver-

00000722

bo y el objeto directo, cuando se formula con un sintagma preposicional (¿No has devuelto los libros a tu hermana?)



Veamos ahora cuál ha sido la ocurrencia de esta función y bajo qué elementos lingüísticos se ha manifestado en la oración. Para ello tenemos en cuenta el material lingüístico que puede actualizar esta función: los pronombres, el sintagma preposicional cuyo núcleo también es el pronombre, un sintagma preposicional con un nombre por núcleo del sintagma y finalmente una oración. Según estas posibilidades la aparición del objeto indirecto ha sido la siguiente con relación al corpus de cada año:

00000723

	4	5	6	7	8	T	
1.- Pronombres me, te, le nos, os, les	19	19	20	50	24	132	78%
2.- S. Prep. con pronombre a mí, a tí,...	3	5	4	9	4	25	15%
3.- SP con nombre	0	1	0	3	3	12	7%
4.- Oración	0	0	0	0	0	0	
Total	22	25	24	62	36	169	
% sobre total de las ors.	5,3	4,3	5,2	3,3	6	6	

El promedio de oraciones que han llevado objeto indirecto es, probablemente, uno de los más bajos con relación a las demás funciones de la oración, ya que sólo 6 oraciones de cien tienen complemento indirecto. A partir de los 7 años aumenta algo la presencia de esta función en la oración con relación a los años precedentes. Pero siempre queda muy por debajo del uso que de esta función suelen hacer los adultos.

El procedimiento que más se ha utilizado para actualizar el objeto indirecto en la oración ha sido el pronominal, bien sólo (78%), precedido de la preposición "a / para" (15%). El sintagma preposicional con núcleo nominal sólo muestra esta función en un 7% de las oraciones con objeto indirecto.

En todo el corpus no se ha dado ni una sola oración con su objeto indirecto formulado oracionalmente.

00000724

Así pues, los niños casi únicamente usan los pronombres para expresar el objeto indirecto en la oración.

Los pronombres que con más frecuencia han mostrado la función de complemento indirecto fueron los de la primera persona (me, nos, a/para mí, nosotros) que estuvieron presentes en 80 oraciones, es decir, un 51% de las oraciones con el objeto indirecto en forma pronominal.

El pronombre de la tercera persona (le, las, -se-) es portador de la función de objeto indirecto en un 43,3% de las oraciones en que se expresó pronominalmente.

Tan sólo en 9 oraciones el objeto indirecto se manifiesta mediante el pronombre de la segunda persona (un 6%).

También aquí los pronombres remiten casi siempre a un nombre en singular, puesto que de los 157 objetos indirectos en forma pronominal, 183 están en singular (el 88%) y sólo 19 en plural (el 12%).

Entre las dos formas pronominales en que se ha manifestado el objeto indirecto, la preposicional (a, para + pronombre) y la no preposicional (pronombre de primera, segunda y tercera persona) ha sido ésta la más utilizada (78%), cuando aquélla sólo ha ocurrido en un 15% del total de las oraciones con objeto indirecto.

El análisis del material no indica que para la función de objeto indirecto exista duda alguna entre el empleo de sus formas propias, cuando se refiere a la tercera persona y las utilizadas para expresar la misma persona, pero como objeto directo. Esto es, no puede decirse que estos niños, salvo en sólo dos casos, tengan conciencia del loísmo, por una parte, (la, las, en lugar de le, les para el objeto indirecto) y del loísmo por otra, (lo, los en vez de le, les para expresar la función de objeto indirecto).

00000725

De los dos casos aparecidos, uno corresponde al laísmo, concretamente usando el pronombre de la tercera persona "las" para señalar el objeto indirecto y no el ~~suyo~~ propio "les" ( y después las echaba arena blanca- sin referirse el "las" a personas). La otra oración nos muestra un caso de loísmo ocurrido a los 8 años, donde en lugar de usar el pronombre "les" para indicar el objeto indirecto se prefiere el pronombre "los"(para señalar el objeto directo).

Así pues, esta función se expresa en la oración de los niños, casi en su totalidad, por medio de los pronombres de la primera y tercera persona (el 93% de las oraciones que llevan objeto indirecto realizaron éste con pronombres de la primera y tercera persona). Sin embargo, el uso que los niños hacen de cada una de estas personas para manifestar el complemento indirecto es muy distinto según la edad. Los pronombres de la primera persona cuando realizan esta función tienden a disminuir su presencia en la oración con el aumento de la edad. Proyección inversa señala la trayectoria dibujada por el uso que los pronombres de la tercera persona reflejan con relación a los años de los niños. Su distribución así nos lo indica:

00000726

Uso de los pronombres de la primera y tercera persona

en el puesto de objeto indirecto:

	4	5	6	7	8	
1ª persona	19	11	11	31	8	
% sobre el total de las ors. con C. Indirecto	86,4	44	46	50	22,2	
% sobre el total de sus oraciones	5	2	2,4	7	1,3	
3ª persona	2	12	11	29	26	
% sobre el total de las ors. con C. Indirecto	9,1	48	46	47	72,2	
% sobre el total de sus oraciones	0,5	2,1	2,4	4	4,1	

En efecto, mientras los niños de 4 años casi únicamente hacen presente el objeto indirecto referido a la primera persona (así ha sido en el 86,4% de sus oraciones con objeto indirecto) los demás años indican un gran descenso en el empleo de la primera persona para esta misma función, hasta llegar a los 8 años a sólo ocupar un 22%.

Por lo tanto, los niños de menor edad, cuando tienen que proyectar el objeto directo hacia alguien, completando con ello la predicación, optan casi exclusivamente por remitirlo a sí mismo como hablante y como primera persona (me/ a mí/ nos/ a nosotros). Esta tendencia egocéntrica desciende a la mitad en los 5 años y después muy notablemente a los 8 años.

Por el contrario, cuando el objeto directo es necesario referirlo a la tercera persona o persona no enunciativa para completar la predicación de la oración (objeto indirecto), entonces los niños de 8 años

00000727

nor edad apenas dirigen el objeto directo hacia la persona ausente (le, a él, les, a ellos). Los mayores, con más independencia ya de su ego, aumentan mucho este uso, sobre todo, a los 8 años.

Pasando a otro orden de cosas y debido al escaso uso que del objeto indirecto se ha hecho, parece obvio que el empleo de esta función apenas haya podido repercutir sobre una mayor extensión de la oración con el aumento de la edad, por lo que no nos detenemos a considerar este aspecto.



00000728

6.4.2.6.- El complemento ligado o adverbial .-

Este complemento aparece después del verbo sin ser objeto directo ni indirecto. Es algo que se ata a un verbo directa o indirectamente. Mantiene una gran cohesión sintáctica y semántica con el verbo, de tal forma que, si lo suprimimos, no tendríamos terminada la predicción de la oración. De ahí que se denomine complemento con función adverbial o ligado al verbo, del que dice algo particular (15).

Viene de Madrid

Voy a votar

Deja de hablar

Habla seguramente

Están aquí

Cuando el adverbial va inmediatamente detrás del verbo y no hay objeto directo en la oración, entonces es un adverbial directo. El indirecto se suele dar cuando ya hay un objeto directo u otro adverbial.. Esto es, "presupone otro C. adverbial o un objeto y su valencia es menos específica; pero no debe haber duda de la necesidad de una raíz verbal precisa, la que crea a la valencia, eventualmente en colaboración con otros elementos:

Hablar en francés perfectamente

Yo te quiero mucho

Deja esa pera en el plato

"Yo te hacía a éstas horas en París".

Para aislar el complemento adverbial en la oración será necesario demostrar que no es objeto directo ni indirecto, además de mostrar que no es completamente libre (C.L.).

Por otra parte, con vistas a reconocerlos conviene tener en cuen-

00000729

ta:

- 1) Que es importante partir de la construcción del verbo central o núcleo del grupo verbal, ya que es éste quien proyecta sobre el complemento adverbial una relación con la que se satisface su propia plenitud como núcleo de la predicación. El verbo, generalmente, en forma finita indica un grado de necesidad y dependencia del complemento adverbial, ya que sin él no comunica su total información.
- 2) Como consecuencia de la consideración anterior, se debe juzgar el grado de necesidad del sintagma adverbial con relación al verbo:
  - Si es necesario el adverbial (normalmente manifestado en forma de un sintagma preposicional -SP-) para que el verbo tenga su significado.
  - Y mirar si el verbo cambia de significado cuando se le quita el sintagma preposicional con función adverbial

Dejan de venir/

Dejan

Están de paso/

Están
- 3) no se puede introducir un objeto entre el verbo y el complemento adverbial como en la oración "dejan de venir" sin que cambie el significado.

Estos complementos se encuentran cerca del verbo y por lo general van detrás del verbo y cuando se encuentran delante, indican énfasis.

Aquí está (!!) dicción enfatizada frente a

Está aquí, cuya pronunciación es normal.

00000730

Para expresar esta función en la oración se utiliza el material lingüístico como:

1) Adverbios.

2) (Adjetivos + mente)

Trabaja seguramente (= con seguridad)

distinto de "seguramente trabaja"  
C. libre

3) Adjetivos en neutro

Trabajas a lo tonto

4) SP (sintagma preposicional) si el núcleo del verbal es nominal suele ir introducido por una preposición. "Este libro carece de originalidad / Marchan a la ciudad."

5) Infinitivo, "voy a trabajar"

6) Oraciones subordinadas adverbiales.

Vienen para que tu te marches

7) Gerundio.

Hablar gritando.

Se forman muchas veces complementos adverbiales con un nombre introducido con a:

a pié

a caballo

a palos

a puñales

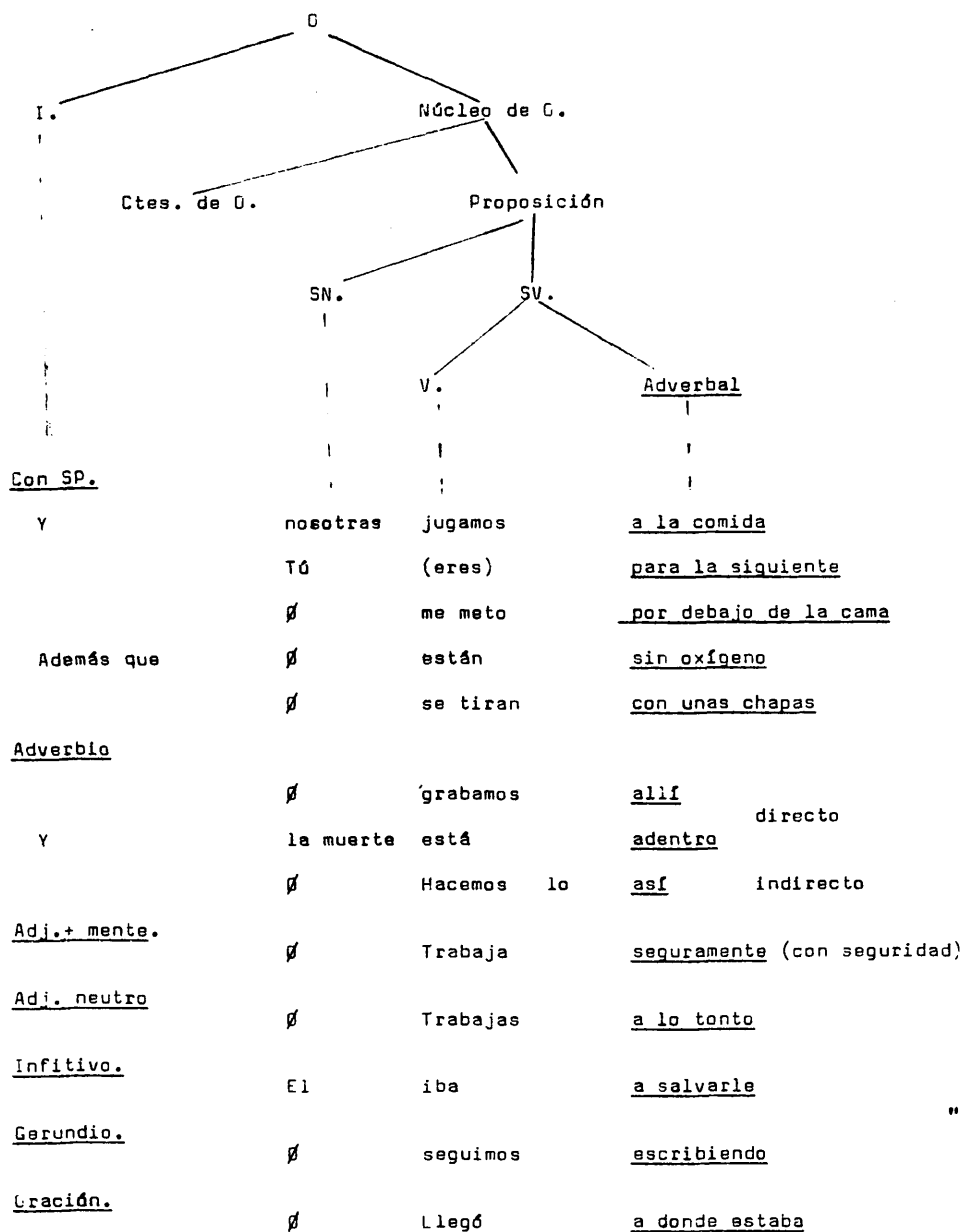
a patadas

a ciegas

a escondidas

a medias.....

00006731



00000732

El procedimiento más frecuente para presentar la función adverbial en la oración ha sido el sintagma preposicional (SP), 564, puesto que ha ocupado éste lugar un 76,4% sobre el total de las oraciones que muestran tal función (738 oraciones). Por lo tanto, su forma más generalizada en la oración es la del SP, situado en las inmediaciones del núcleo verbal. En menor grado también los demás procedimientos aparecen en este puesto de la predicación oracional.

Presentamos ahora el total de los complementos adverbiales ocurridos en el corpus según la realización particular de cada año. Tenemos en cuenta la forma directa o indirecta de adherirse el verbal al verbo:

	4	5	6	7	8	T
Directa	82	136	86	134	106	548
% sobre el total de ors. con adv.	80,4	86,1	67,2	69	71	74,3
Indirecta	20	24	42	60	44	190
% sobre el total de ors. con adv.	19,6	14,6	32,8	31	29	25,7
Dir. + ind. =	102	158	128	194	150	738
	25%	27%	29%	26%	24%	26,1%

El grado de aprovechamiento que los niños han hecho de la función adverbial ha sido del 26,1% sobre el total de las oraciones de este corpus. Su aparición ha resultado ser un 10% menor que el uso del objeto directo (36,3%). Apenas se aprecia diferencia alguna en el uso

00000733

que han hecho de esta función con relación a sus distintas edades.

Tan sólo se nota un leve descenso en el empleo del adverbial directo desde las realizaciones de los niños de 4 años a los de 8.

Por otra parte, cuando actualizan la función adverbial el procedimiento más utilizado es el directo (74,3%). El indirecto se ha dado en un 25,7% de las oraciones que ofrecen un adverbial.

A continuación distribuimos el total de los adverbiales ocurridos en el corpus (738), según su variada conformación. No se han dado adverbiales formados con adjetivos neutros y tan sólo un caso con un adjetivo + mente.

El adverbial se ha expresado por medio de:

	4	5	6	7	8	T
<u>Adverbio</u>	24	4	8	11	7	54
%	23	2,5	6,3	5,5	4,7	7,3
<u>SP</u>	71	133	85	150	125	564
%	70	84	66,4	75	83,3	76,4
<u>Infinitivo</u>	6	18	31	32	9	96
%	6	11,4	24,2	16	6	13
<u>Gerundio</u>	1	1	3	4	6	15
%	1	0,6	2,3	2	4	2
<u>Oración</u>	0	2	1	3	3	9
%	-	1,3	0,8	1,5	2	1,2

00000734

Como ya adelantamos, el SP. es el material más empleado para expresar la función adverbial. Le sigue con 13% el infinitivo, se entiende que va precedido de una preposición. Después el adverbio con 7,3% y ya con porcentajes muy reducidos, el gerundio con un 2% y la oración subordinada con un 1,2%.

Indicamos los porcentajes relativos por año, con el fin de comprobar si hay o no progreso en la utilización de cualquiera de las formas usadas para manifestar la función adverbial. En esta apreciación advertimos como diferencias más notables:

- 1) Que los niños de 4 años utilizan con mucha mayor frecuencia el adverbio (23%) que al resto de los niños, donde la frecuencia se encuentra en torno a un 5%.
- 2) Que los niños de 5 y 8 años han sido los que más veces utilizaron el sintagma preposicional y, los que menos, los niños de 6 y 4 años.
- 3) Que el infinitivo alcanza su máxima frecuencia a los 6 y 7 años, dándose un claro descenso a los 8 años, donde se obtiene el mismo porcentaje que a los 4 años (6%).
- 4) En cuanto al escaso uso que se ha hecho del gerundio y de la oración, se puede percibir que, dentro de porcentajes reducidos, se tiende a incrementar su uso con el aumento de edad.

Nos interesa observar cuál es el arraigo que cada uno de estos procedimientos experimenta con relación a la edad. Para ello referimos los complementos adverbiales que cada año haya hecho en cada uno de los procedimientos con el total de sus oraciones.

De esta manera obtenemos el porcentaje de cada uno de los procedi-

00006735

mientos por año y en una lectura horizontal del esquema comprobamos el arraigo que su uso alcanza con el aumento de edad.

	4	5	6	7	8
<u>Adverbio</u>	24	4	8	11	7
%	6	1	2	2	1
<u>SP</u>	71	133	85	150	125
%	17	23	19	20	20
<u>Infinitivo</u>	6	18	31	32	9
%	1,5	3	7	4,3	1,4
<u>Gerundio</u>	1	1	3	4	6
%	0,2	0,2	1	0,5	1
<u>Oración</u>	0	2	1	3	3
%	-	0,3	0,2	0,4	0,5
Nº de ors.	412	585	459	747	630

El único procedimiento que tiende a reforzar su presencia con el aumento de edad es el del SP. El procedimiento del adverbio a partir de los 5 años disminuye su uso. El de la oración comienza muy débilmente a los 5 años y apenas es perceptible su aumento en los siguientes años, puesto que sólo se refleja en una variación de décimas.

Desglosamos estos datos de cada año según procedan de los niños



00000736

y de las niñas para ver si en unos y otros la apreciación general se confirma o si por el contrario aparecen nuevas diferencias. A tales efectos los datos ocurridos son estos.

	4		5		6		7		8		T	
	o	a	o	a	o	a	o	a	o	a	o	a
Nº de adverb.	47	55	70	88	60	68	117	77	92	58	386	346
Nº de ors.	242	170	284	301	238	221	457	290	442	188	1663	1170
% de Advles.	20,4	32,4	25	29,2	25,2	31	26	27	21	31	30	23

Como ya indican los porcentajes, las niñas suelen utilizar más veces ésta función en sus oraciones que los niños. En todos los años su porcentaje es superior desde un 12% más a los 4 años hasta un 1% a los 7 años, que es dónde vienen a coincidir los resultados. Tal diferencia entre niños y niñas queda mejor reflejada en los porcentajes totales, donde las niñas muestran que por cada 100 oraciones hacen 30 con C. adverbial, es decir, 7 oraciones más con función adverbial que los niños (23%).

Como ya venimos haciendo en cada función oracional, contabilizamos ahora el número de palabras que cada año ha utilizado para expresar, por término medio, el complemento adverbial, con el fin de comprobar hasta qué punto ha repercutido su particular expansión en número de palabras con relación a la de la oración, según la diferencia de edad.

A este respecto, los datos arrojados son los siguientes:

00000737

Media de palabras por C. adverbial

	4	5	6	7	8	T
Nº de palabras	257	512	354	583	431	2137
Nº de C. Advers.	10	158	128	194	150	732
Media	2,5	3,2	2,8	3	2,9	2,9

La función adverbial se ha manifestado en la oración como término medio, con, prácticamente, 3 palabras (2,9). Si tenemos en cuenta que casi la totalidad de los procedimientos que expresan esta función van precedidos o introducidos por una partícula (preposición generalmente; a, para, con, de, hasta...), resulta entonces que la información proporcionada por esta función está embalada en dos palabras. Es decir, que este sintagma es más ligero que el que expresa la función de objeto directo, ya que este ofrece su información por medio de tres palabras, como media (3,2) y casi en su totalidad sin preposiciones que introduzcan su sintagma (se encuentran contados casos del objeto directo personal con la preposición a).

Sin embargo, en lo que se refiere a la posible incidencia que esta función establezca sobre la extensión media de la oración, sí debemos contabilizar las preposiciones de los sintagmas con los que se manifiesta en las oraciones, puesto que también están incluidas en el conjunto correspondiente a la extensión de la oración.

Y en este sentido la contribución que ha podido prestar la particular extensión de esta función a una mayor extensión de la oración en

00000738

los años superiores (6, 7 y 8) ha sido muy escasa, expresada sólo en el aumento de varias décimas (2,5 palabras a los 4 años y 2,9 a los 8).

Con relación a la edad se nota un ligero incremento en el número de palabras con que cada año expresa esta función, desde la media de 2,5 palabras a los 4 años, hasta 2,9 a los 8 años.

La media mayor se ha obtenido a los 5 (3,2) y a los 7 años, con lo que se confirma una vez más la mayor actividad lingüística que suelen desarrollar los niños de estos dos años.

Veamos si la extensión del sintagma con función adverbial es la misma en los niños que en las niñas, a partir de los datos de unos y otros:

Número de palabras por C. adverbial

	4		5		6		7		8		T	
	o	a	o	a	o	a	o	a	o	a	o	a
Nº de palabras	116	141	210	302	177	177	334	249	271	160	1108	1029
Nº de advbles	47	55	70	88	60	68	117	77	92	58	386	346
Media de palas por C. advbal.	2,5	2,6	3	3,4	2,9	2,6	2,9	3,2	2,9	2,8	2,87	2,97

Tan sólo por décimas superan las niñas a los niños en la media del número de palabras que forman el C. adverbial. A la edad de 5 y 7 años la diferencia es más notoria a favor de las niñas.

00000739

6.4.2.7.- El complemento libre.- (16).

Se le suele definir de manera negativa, porque no es ni sujeto, ni Cb<sub>1</sub>, ni C<sub>2</sub>, ni adverbial. Con relación al significado indica las circunstancias de la acción, en especial las de tiempo y lugar, ya que el modo está siempre más unido al verbal. Pero esta definición no lo distingue del complemento adverbial, por lo que es necesario comprobar, por medio de la permutación, si tal circunstancia locativa o temporal al colocarse delante del verbal cambia o no el sentido. Si lo cambia es C. adverbial, si no lo altera, es C. libre. Su reconocimiento viene facilitado por el hecho de que su existencia en la oración no supone una conexión necesaria con el verbo ("....no presupone una valencia específica del verbo") (17).

Su propia colocación refleja también esa mayor desconexión que tiene con el verbo, puesto que su lugar suele ser de los marginales o periféricos de la oración. "Los complementos libres se pueden colocar donde quiera, pero prefieren la periferia de la oración" (18).

Confusa los miraba pasar

el chico los miraba confuso (19).

Sucia y violenta no la quiere nadie (20).

Si se permutan el C. libre en cada uno de los ejemplos, el resultado semántico no queda alterado, por lo que su vinculación al núcleo oracional, el verbo, es mínima (confusa los miraba pasar /= los miraba pasar confusa). Sin embargo, el adverbial indica una dependencia máxima con el verbo que le ofrece una valencia específica (María está muy cansada). (21).

"

Aunque los complementos libres no estén directamente conexiados

00000740

al verbo, sin embargo, pueden reflejar al mismo tiempo la cohesión respecto del verbo; entonces su aportación semántica se dirige con preferencia a la predicación de la oración y por lo general suele ir pospuesto al núcleo de la oración o SV. ("los niños ya cansados de tanto colegio salieron el domingo al campo). Al principio de la oración se encuentran con mucha frecuencia los C. libres que no entran en relación tan directa con el verbo, sino con toda la oración ( SM + SV). (Después de llover los niños salieron a la calle).

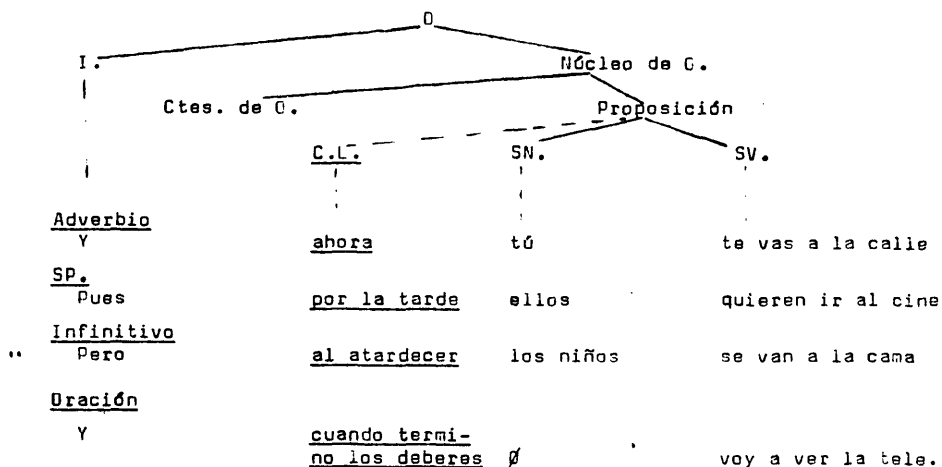
Los complementos libres suelen emplear el material lingüístico siguiente:

- 1) Adverbios
- 2) SP.
- 3) Infinitivos.

"Nada más despertar miré a la ventana"

- 4) Oraciones.

"Te dejaré ver la televisión, cuando hayas terminado los deberes"



00000741

Seguidamente hacemos el recuento de los complementos libres que ocurrieron en el corpus, según el diferente material lingüístico utilizado y según el uso que de ellos ha hecho cada año. Tenemos en cuenta la colocación del C. libre según esté situado al principio o al final de la oración:

Complemento libre:

	4	5	6	7	8	T
<u>Delante</u>	32	117	127	233	155	664
% sobre ors. con C.l.	60,4	68	80	73	66,2	71
% sobre total ors	8	20	28	31	25	23
<u>Detrás</u>	21	55	32	86	79	273
% sobre ors. con C.l.	39,6	32	20	27	33,6	29
% sobre total ors	5	9,4	7	12	12	
Total	53	172	159	318	234	936
%	13	29,4	35	43	37	33

El grado de aprovechamiento que han hecho de esta función ha sido del 33% sobre el total de las oraciones del corpus. Y al contrario que en las demás funciones, en ésta se advierte una clara y marcada progresión en cuanto a que su frecuencia se hace mayor con el aumento de la edad. Por lo que resulta que la consideración del complemento libre será uno de los factores que incidan muy directamente sobre el progreso que experimenta la oración en extensión con el aumento de edad.

00000742

La diferencia entre el uso que de esta función han hecho los niños de 4 años y los de 8 queda establecida por casi un 25% más de oraciones con complemento libre a favor de éstos.

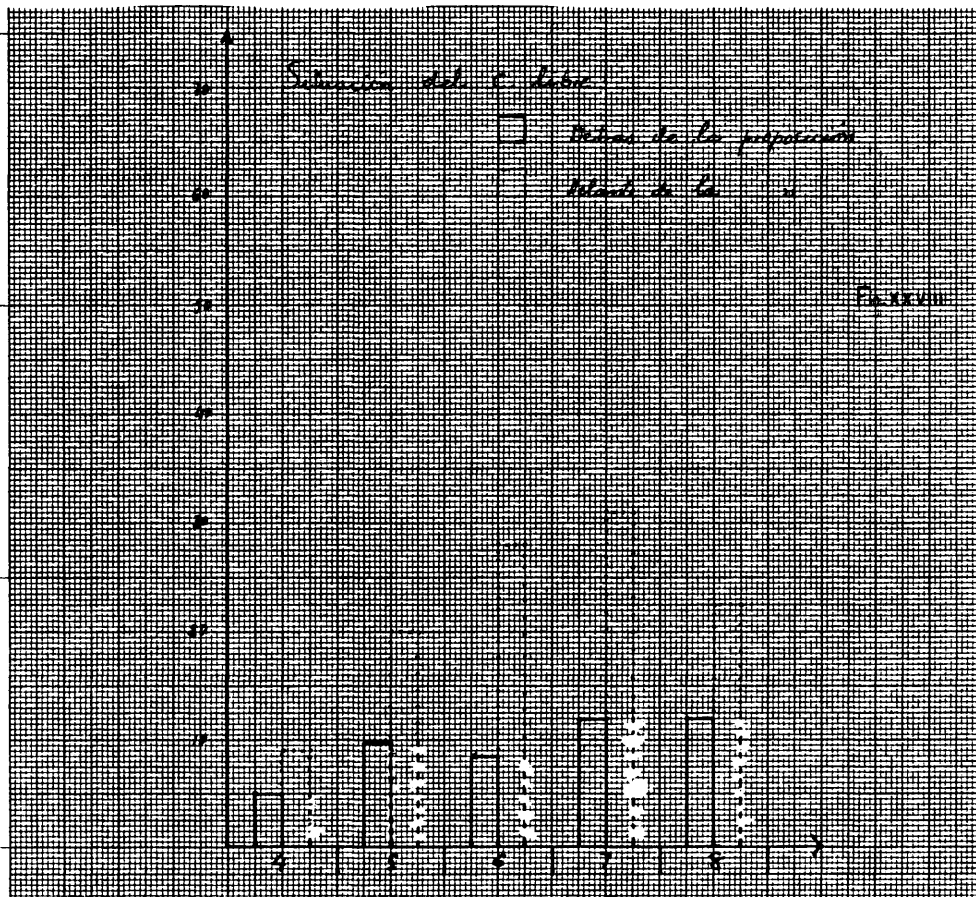
Los niños de 8 años han llegado a actualizar el complemento libre en casi un 25% de oraciones más que los niños de 4 años (13%) y también vuelven a situarse a los 5 y 7 años los momentos más activos de esta tendencia a ir aumentando la presencia del complemento libre en la oración.

Dos terceras partes de las oraciones con complemento libre colocaron éste en el comienzo de la oración (71%). Sólo una de cada tres oraciones con C. libre prefiere situar éste al final de la oración (29%). Pero, quizás, lo más relevante sea el relacionar la doble situación del complemento libre con la edad. En efecto, observando los porcentajes correspondientes a los complementos libres del comienzo de la oración y los del final para cada uno de los años, advertimos una mayor diferencia entre unos y otros a los 4 años que la indicada a los 8 años. Así pues, aun utilizando todos ellos con mayor frecuencia el comienzo de la oración como lugar más adecuado para el C. libre, sin embargo, esta presencia va aumentando en cada año de manera diferente, de tal forma, que observando la relación entre los complementos libres situados delante y los complementos libres situados al final de la oración, ocurre que éstos aumentan su frecuencia en menor proporción que el incremento que experimentan los complementos libres colocados al comienzo de la oración.

" En definitiva, los niños, con el aumento de edad, incrementan el uso del complemento libre tanto al comienzo como al final de la oración; pero prefiriendo más situarlo al comienzo que al final como, mejor que

00000743

la explicación, nos señalan sus curvas correspondientes. (Fig. XXVIII)



El uso que del complemento libre han hecho los niños y las niñas ha sido diferente.

Las niñas han utilizado más veces esta función en sus oraciones que los niños, así lo reflejan los porcentajes de cada año, menos a los 8 años, donde los niños son los que, por primera vez, consiguen mayor porcentaje. Los datos totales que corresponden a niños y niñas por separa-



00000744

do en cada uno de los años confirman estas apreciaciones.

Adverbiales

	4		5		6		7		8		T	
	d	a	o	a	o	a	o	a	o	a	o	a
Nº ocurrencias	23	30	71	101	63	96	189	129	173	61	519	41
%	10	18	25	36	27	43,4	41,4	50	39	33	31,2	36

Los niños comienzan a acentuar de manera especial el uso del complemento libre a los 5 años, y después siguen incrementando progresivamente su presencia en las oraciones durante los años siguientes. Igual tendencia dibujan los porcentajes de las niñas, pero siempre superando a los niños en torno a un 10% más de complementos libres en cada año, salvo a los 8, donde los niños superan a las niñas en un 6% más de complementos libres.

Pasamos ahora a considerar cuáles han sido las formas lingüísticas que han expresado la función de complemento libre en la oración. De los 936 complementos libres que han aparecido en el corpus, 406 se expresaron por medio de un adverbio, esto es, un 43,4% de los complementos libres se formulan adverbialmente. El sintagma preposicional es el segundo procedimiento más utilizado al haber realizado esta función en 289 oraciones, lo que representa un 31% del total de los complementos libres. A continuación un 21,4% de los complementos libres optaron por manifestarse mediante formulación oracional. Sólo un 4% de los complementos libres lo hicieron sirviéndose de un infinitivo y tan sólo en dos ocasiones el gerundio con valor temporal fue complemento libre.

Indicamos a continuación la realización del complemento libre se-

00000745

gún los distintos procedimientos y teniendo en cuenta el particular uso que de ellos se ha hecho en cada año.

	4	5	6	7	8	T
Adverbio	21	59	95	131	91	406
%	37	34	60	42	39	44
SP	14	51	36	114	74	289
%	26	30	25	36	32	31
Oración	13	55	14	58	60	200
%	25	32	9	18	26	21
Infinitivo	0	6	12	14	7	39
%	-	4	8	4	3	4
	53	172	158	317	234	936

La lectura de este esquema debe hacerse verticalmente para ver qué procedimientos han dominado en cada año.

El procedimiento adverbial ha sido el más utilizado en cada uno de los años; pero su uso es aún mayor a los 6 y 7 años, donde se consiguen los porcentajes más altos con un 60% y 42% respectivamente. Este procedimiento siempre ha consistido en ofrecer un adverbio, preferentemente situado al comienzo de la oración, ya que del total de los complementos libres que así se formalizaron (406), 393 se dieron en esta situación, (97%). Así pues, los adverbios, casi

00000746

siempre de tiempo y espacio, suelen iniciar la oración cuando hacen de complementos libres y en sólo muy escasas ocasiones van al final de la oración.

Quizás sea debida la presencia de este predominio de los adverbios en función de complementos libres al principio de la oración, al hecho de que estos elementos lingüísticos sirven de defcticos que atan la información del niño:

1) A su situación de enunciación

"Y aquí ya empezamos a leer (3 años)

2) A informaciones precedentes con el fin de asegurar una continuidad narrativa.

"Y después vamos a casa (5 años)

"Y luego me voy al colegio (5 años)

3) A informaciones en las que interesa resaltar el sentido de simultaneidad.

"Y entonces ya no pueden luchar con nadie, menos con los soldados (5 años)

"Y también nos metemos en la choza a ... (5 años)

Por otra parte, puede depender también esta preferencia por colocar los adverbios al comienzo de la oración a la tendencia que tienen los niños a no situar al principio de la oración cosas complejas o elementos lingüísticos pesados.

Pasando al segundo procedimiento en importancia, el del sintagma preposicional, vemos que su frecuencia alcanza un 31% del total de los complementos libres. Además esta frecuencia tiende a incrementarse algo con el aumento de edad: a los 4 años el complemento libre se expre-

00000747

sa por medio de un SR en un 26% del total de sus complementos libres (53); mientras que los niños de 7 y 8 años alcanzan el 36% y 32%, respectivamente.

Los niños, al realizar el C. libre con un SP, no muestran marcada preferencia por situarlo al comienzo o al final de la oración. Y así tenemos que, de los 289 sintagmas preposicionales que hicieron de complemento libre, 138 aparecen al comienzo de la oración y 151 al final. Lo más normal es que, tanto en una situación como en otra, estos sintagmas proporcionen información local y temporal.

"Y luego por la noche veo los dibujos animados (5 años)

"Pues juego mucho en el recreo (5 años)

Conviene, sin embargo, diferenciar en la función de complemento libre cuando esta está expresada con un sintagma con preposición y cuando a ese sintagma se le suprime la preposición, ya que ante esta diferencia los niños sí muestran marcada predilección por situar los sintagmas sin preposición preferentemente al comienzo de la oración.

Del total de los complementos libres que se expresaron con un SP (289), 213 lo hicieron con preposición y 76 sin preposición (26,3%). Y de éstos 76, 57 están situados al comienzo de la oración (75%) y sólo 19 al final (25%). Además, el uso de estos sintagmas sin preposición apenas aparecen en los primeros años (4 y 5), donde sólo ocurren dos de estos casos. Su empleo comienza a practicarse con mayor frecuencia a los 6 años, con 8 casos (5%) y se incrementa aún más a los 7, en 28 casos (8%) y 8 años, en 20 casos (8,5%).

Un día nosotros grabamos una grande (4 años)

Un día de fiesta nos vamos al recreo (6 años)

Pero alguna vez yo me traigo un refresco (7 años)

00000748

El día de gimnasia no tenemos recreo porque perdemos  
mucho tiempo (8 años)

El tercer procedimiento más utilizado para expresar la función de complemento libre ha sido el de la oración, que se ha dado en 200 casos, lo que supone un 21% sobre el total de los complementos libres ocurridos en el corpus.

Cada año, pues, suele utilizar este procedimiento para expresar un 21% de los complementos libres que han hecho. No obstante los niños de 5 y 8 años han sido los que más veces recurrieron a este procedimiento para actualizar el complemento libre en su oración, al ofrecer un 32% y 26%, respectivamente, de complementos libres en forma de oración. Y han sido los niños de 6 años los que menos veces ofrecieron el complemento libre bajo forma oracional.

Cuando los niños expresan el complemento libre en forma oracional, no muestran preferencia por situarlo al comienzo o al final de la oración. Así de los 200 casos ocurridos, 107 se encuentran al principio de la oración y los otros 93 al final.

Ahora, para ver si cada uno de estos procedimientos tienen o no mayor uso con el aumento de la edad, ofrecemos los resultados de cada año, pero refiriéndolos al total de sus oraciones. Los porcentajes por año, leídos horizontalmente, nos indicarán si se afianza o no en uso cada procedimiento con el aumento de edad:

00000749

	4	5	6	7	8
Adv.	21	59	95	131	91
%	5	10	21	18	14
S.P.	14	51	36	114	74
%	3,4	9	8	15,3	12
Grac.	13	55	14	58	60
%	3,2	9,4	3	8	10
Inf.	0	6	12	14	7
%	0	4	8	4	3

Salvo el infinitivo, todos los demás procedimientos aumentan su presencia para expresar el complemento libre en cada año. En 100 oraciones el niño de 4 años ofrece 5 complementos libres en forma de adverbio.

El de 5 años ofrece el doble de complementos libres (10).

El de 6 " " 21 complementos libres.

El de 7 " " 18 " "

El de 8 " " 14 " "

Es decir, que el niño de 8 años hace casi tres veces más complementos libres en forma de adverbio que el niño de 4 años.

El procedimiento del SP para expresar la función de complemento libre todavía acentúa aún más su presencia con el aumento de la edad.

00000750

Así el niño de 8 años vino a emplearlo 4 veces más que el niño de 4 años.

También la forma oracional va afianzando su uso con la edad, de tal forma que los niños de 8 años lo practican dos terceras partes más que los niños de 4 años.

Seguidamente contabilizamos el número de palabras con que se han realizado todos los complementos libres para ver hasta qué punto su particular expansión puede haber repercutido sobre la propia de la oración. Es probable que no sólo hayan hecho mayor número de complementos libres los niños de 8 años que los de 4, sino que además también sea mayor la media de palabras que compone el complemento libre de aquél que el de éste. A ésta finalidad responde el esquema siguiente:

Media de palabras por complemento libre:

	4	5	6	7	8	T
Nº de palabras	112	590	337	863	712	2.614
Nº compl. libres	53	172	159	318	234	936
Media	2,1	3,4	2,2	2,7	3	2,8

La formulación del complemento libre suele hacerse por medio de 2 y 3 palabras. Los niños de 4 años son los que han compuesto sus complementos libres con una media más baja, 2 palabras por complemento libre. Los niños de los años superiores aumentan esa media hasta alcanzar, a los 5 y 8 años, un complemento libre que se expresa por medio de tres palabras como media.

00006751

Por lo tanto, la expansión que experimenta la oración con el aumento de edad sí ha dependido en algo del particular aumento que paralelamente manifiesta la composición del complemento libre. Es decir, que la expresión de los complementos libres, no sólo son más frecuentes con la edad, sino que, además, también tienen mayor extensión a partir de los cinco años.

Si comparamos la media total de palabras por complemento libre con la de los complementos adverbiales comprobamos que prácticamente es la misma, ya que el complemento adverbial tiene una media de 2,9 palabras y el complemento libre 2,8. Sin embargo, en el complemento libre se ha experimentado un aumento mayor con la edad (de 2,1 palabras a los 4 años a 3 en los 8 años) que el que indica el complemento adverbial (2,5 a los 4 años y 2,9 en los 8 años).

En los tres primeros años (4,5 y 6) las niñas superan a los niños, puesto que, como media, consiguen un complemento libre con mayor número de palabras que los niños de esos mismos años. Sin embargo, a los 7 y 8 años son los niños quienes aventajan a las niñas. Veámoslo más detalladamente en el siguiente esquema:

Media de palabras por complemento libre en niñas y niños:

	4	5	6	7	8	T
<u>Niñas</u>						
Nº de palabras	73	391	214	314	158	1150
Nº compl. libre	30	101	96	129	61	417
Media	2,4	3,8	2,2	2,4	2,6	2,8
<u>Niños</u>						
Nº de palabras	39	199	123	549	554	1464
Nº compl. libre	23	71	63	189	173	519
Media	1,7	2,8	1,9	2,9	3,2	2,8



00000752

Niños y niñas tienen como media un complemento libre compuesto por 2,8 palabras. Sin embargo, ese resultado común de cada uno de sus corpus está distribuido de manera distinta en los niños y en las niñas.

En efecto, las niñas de 4, 5 y 6 años construyen el complemento libre con una media de palabras más elevada (2,4- 3,8 y 2,2 respectivamente) que los niños de estos mismos años (1,7 - 2,8 y 1,9 respectivamente). En los años 7 y 8 ocurre precisamente lo contrario, son los niños quienes realizan su complemento libre con mayor número de palabras por término medio (2,9 y 3,2 respectivamente) que las niñas de esa misma edad (2,4 y 2,6 respectivamente).

Si observamos horizontalmente los datos en las niñas y en los niños, advertimos un sentido netamente progresivo en la extensión del complemento libre de los niños, pero irregular en las niñas.

Ahora tenemos en cuenta por separado la realización del complemento libre al comienzo de la oración y al final con el fin de comprobar si tienen o no la misma extensión en uno y otro margen de la oración. Los datos encontrados a estos efectos son los siguientes:

00000753

Número de palabras por complemento libre:

	4	5	6	7	8	T
<u>Delante</u>						
Nº de palabras	56	300	205	509	331	1401
Nº compl. libre	32	117	127	233	155	664
Media	1,8	2,7	1,6	2,2	2,1	<u>2,1</u>
<u>Detrás</u>						
Nº de palabras	56	290	132	354	381	1213
Nº compl. libre	21	55	32	85	79	272
Media	2,7	5,3	4,1	4,2	4,8	<u>4,5</u>
(Total de palabras	112	590	337	863	712	2614)

Así pues, los niños, aun situando al comienzo (664) de la oración mayor cantidad de complementos libres que al final (272), sin embargo, prefieren que la envoltura de los primeros sea ligera con dos palabras como media. Por lo tanto, la carga de información que introduce la oración por medio de un complemento libre es pequeña y tiende a estar casi siempre ocupada por un adverbio (aquí, ahora, luego, después...). En ésta situación se suelen colocar con preferencia los complementos libres que informan sobre la temporalidad enunciativa y/o temática (adverbios y oraciones adverbiales de tiempo).

Al contrario ocurre cuando el complemento libre se encuentra al final de la oración, que, aun siendo menor su número (272), sin embar-

00000754

go, tienen mayor extensión, ya que comprenden, como término medio, 4,5 palabras. Al final de la oración, los niños tienden a colocar menos complementos libres, pero llevan mayor carga de información y por lo tanto, su envoltura debe ser más extensa y compleja al tener que comprender algo más de 4 palabras. En este puesto de la oración suelen situar con preferencia los complementos libres que dan información sobre la situación enunciativa y del tema, además de las oraciones causales.

#### 6.4.3.- El grado de aprovechamiento de las funciones de la oración.

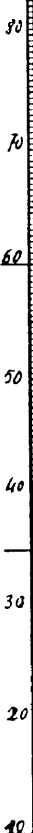
Seguidamente asumimos en una visión del conjunto de la oración los grados de aprovechamiento que cada una de sus funciones ha obtenido y agrupamos todas las funciones en un diagrama que tiene como misión mostrar esos grados relativos de aprovechamiento según el total de las oraciones analizadas.

Para ello indicamos sobre el eje horizontal cada una de las funciones que integran la oración; y el eje vertical señala el grado de aprovechamiento de cada una de las funciones que, por separado, acabamos de realizar. (Fig.xxix)

00000755

## Presencia de las funciones en la Oración

4. XXXIX



Ink	$S_y = \frac{V_p}{V_m}$	$V_b$	$Q_1$	$Q_2$	$C.L_g$	$C.L$
-----	-------------------------	-------	-------	-------	---------	-------

00000756

Para considerar este diagrama diferenciamos cuatro apartados que motivan las 4 funciones de la oración.

Introducción, que determina y programa el valor del núcleo de la oración (constituyentes de C. + SN + SV).

Predicación (desarrollo del sintagma verbal:

$$SV \rightarrow \text{Verbo} + \left\{ \begin{array}{l} C_1 \\ C_2 \\ \text{Adverbial} \end{array} \right\}$$

Sujeto

Complementos libres (se diferencia su situación anterior o posterior al núcleo de la oración).

#### El introducción.-

La casilla del introducción de la oración es la más aprovechada después de la del verbo y la del sujeto. Con ello se nos muestra la importancia que tiene esta función en la oración y no es para menos, ya que el conjunto de la oración SN + SV (núcleo preposicional) queda programado y determinado por el tipo de introducción que le preceda (el encabezador).

Esta función se ha manifestado explícitamente por medio de las conjunciones en un 41% de las oraciones del corpus. Es decir, algo menos de las dos cuartas partes de sus oraciones llevan encabezador. El adulto suele tener más introductores de sus oraciones, porque hay más casos en los que sus oraciones completas son relacionadas por medio de conjunciones coordinantes, dentro de períodos semánticos más complicados que los de los niños. Esto ocurre en algo más de las tres cuartas partes de sus oraciones.

00000757

### La predicación.

La predicación de las 2833 oraciones ha sido resuelta según dos procedimientos:

SV →

1.  $V \begin{cases} \text{explícito } 78\% (22) \\ \text{implícito } 22\% \end{cases}$
2.  $V \begin{cases} \text{explícito} \\ \text{ó} \\ \text{implícito} \end{cases} + \begin{cases} C_1 \\ C_2 \\ C_1 + C_2 \\ \text{Adv.} \\ C_1 + \text{Adv.} \end{cases}$

Puesto que no hay oración sin predicación, quiere decirse que el núcleo de la predicación -el verbo- estará siempre presente en las 2833 oraciones del corpus. Explícitamente ha estado en un 78% de las oraciones, en el otro 22% el verbo está presupuesto por estar en la oración anterior.

El diagrama nos indica que el  $C_2$  y el complemento adverbial son las funciones menos frecuentes. Son precisamente los sintagmas que más alejados se encuentran del núcleo de la predicación, o sea del verbo, y por lo tanto, su grado de necesidad es menor de cara a satisfacer la proyección de dependencia que el verbo les señala para completar la predicación. Sólo cuando el verbo no termina la predicación con su sola expresión, se hace necesario optar por uno o varios complementos.

Esto ocurre cuando la presencia del verbo no es suficiente por sí sola para mostrar toda la función predicativa de la oración. En el total de las oraciones el verbo ha satisfecho todas las exigencias de

00000758

la predicación en un 37,6% de las oraciones. Por lo tanto, el otro 62,4% de las oraciones ha tenido que mostrar la función predicativa mediante verbos que necesitan de complementos para terminar, completar, la función predicativa. Caben las varias posibilidades que indica el segundo procedimiento con el que se puede realizar la predicación en la oración:

$$SV \rightarrow V + \left\{ \begin{array}{l} O_1 \\ O_1 + O_2 \\ O_2 \\ \text{Adverbial} \\ O_1 + \text{adverbial} \end{array} \right\}$$

El O<sub>1</sub> ha participado en la constitución de la función predicativa en el 36,3% de las oraciones.

El adverbial ha contribuido a la conformación de la predicación en un 26%.

Y el O<sub>2</sub> ha estado presente en el 6% de las oraciones analizadas.

Al ser la predicación la función sintáctica central y generalmente la de más carga de información, extrañan algo los porcentajes conseguidos por cada uno de los complementos, y de manera especial el complemento adverbial y el O<sub>1</sub>. Normalmente los adultos muestran un mayor grado de aprovechamiento en el O<sub>1</sub>, al estar presente en algo más del 40% de sus oraciones.

Pero donde la diferencia parece aún mayor es en el terreno del complemento adverbial: el adulto suele tener esta casilla ocupada en las dos terceras partes de sus oraciones, mientras que los niños apenas llegan a emplearla en una cuarta parte de sus oraciones.

00000759

Con relación al núcleo de la predicación, el verbo, vemos que su presencia explícita en la oración ha representado casi el 80% de las oraciones realizadas. Teniendo en cuenta que es un lenguaje coloquial, se explican muchas de las ausencias del verbo en el 20% de las oraciones. Pero aún así el porcentaje parece algo elevado con relación al lenguaje de los adultos, quienes, por lo general, no suelen suprimir el verbo en un grado tan alto (23).

En cuanto a la forma en que se manifiesta el verbal, hay que señalar que en las oraciones de los niños el verbo infinito tiene mayor presencia que en las de los mayores. Esto tiene relación con el hecho de que el niño tiende a utilizar con mayor frecuencia que el adulto los tiempos compuestos y sobre todo las perífrasis verbales, lo que a su vez también contribuye a que no aparezcan detrás del verbal complementos con más extensión o expansiones subordinadas de sintagmas ( $O_1$ , complemento adverbial, oración).

Además los niños emplean también con mayor frecuencia las formas infinitas del verbo para expresar el núcleo verbal y de un modo especial el infinitivo.

Raro es encontrar en el lenguaje de los adultos oraciones con su núcleo verbal en forma infinita; sin embargo, los niños han expresado así su verbal en un 3% de las oraciones en las que ha aparecido el verbo (el 78% del total de sus oraciones).



00000760

El sujeto.

En la constitución de la oración los niños muestran poca tendencia a indicar con claridad la función de sujeto. Así lo indica la escasa necesidad que sienten de explicitar mediante algún sintagma la función de sujeto. Tan sólo en un 23% de las oraciones realizadas han marcado la función de sujeto con un sintagma expreso (nominal y/o pronominal). Otro 52% de las oraciones señalan su sujeto mediante el procedimiento elíptico y el 25% de las oraciones restantes ni indican su sujeto.

Los mayores no realizan prácticamente ninguna oración sin señalar el sujeto, bien expresamente por medio de un sintagma nominal ( y/ o pronominal) bien elípticamente o con procedimientos morfológicos, mediante el morfema de persona en la flexión del verbo. Por otra parte, los adultos suelen expresar el sujeto explícitamente con mayor frecuencia, más de la mitad de sus oraciones llevan su sujeto de manera expresa, en tanto que los niños sólo realizan oraciones con esta forma de sujeto en un 23% de sus oraciones.

Así pues, ante estos datos podemos decir que los niños utilizan con menor frecuencia que los mayores la posibilidad de rellenar la casilla del sujeto, bien sea con procedimiento lexical (SN) o bien con procedimiento gramatical (el morfema de persona en la flexión del verbo). Mientras los adultos suelen aprovechar esta casilla en las 4 cuartas partes de sus oraciones, los niños la aprovechan en las 3 cuartas partes.

" Los niños aprovechan aún menos la función de sujeto, cuando se trata de expresarla con procedimientos lexicales, donde los

00000761

niños sólo consiguen una cuarta parte de sus oraciones, en tanto que los mayores sobrepasan las 2 cuartas partes.

Lógicamente el procedimiento morfológico debe estar más usado en los niños que en los adultos, puesto que aquéllos muestran así el sujeto en un 52% de sus oraciones, mientras que los mayores suelen hacerlo en un 40%, aproximadamente.

00000762

El complemento libre.

En el conjunto del corpus el grado de aprovechamiento de esta casilla (33%) no llega a la obtenida por el  $O_1$  (36,3%). Así pues, algo más de una cuarta parte de las oraciones de los niños llevan complemento circunstancial o complemento libre (C.L.)

El lenguaje de los adultos suele rellenar con más frecuencia esta casilla. Algo más de la mitad de sus oraciones llevan un complemento libre o circunstancial.

A título de curiosidad mostramos a continuación la distribución y frecuencia de las diferentes funciones en el conjunto del corpus.

El total de funciones presentes en este corpus ha sido de 8.353. Es decir que con estas funciones se han construido 2.833 oraciones. Quiere ello decir que, por término medio, se han necesitado 3 funciones para realizar una oración ( $8.353 : 2.833 = 2,9$ ). Algo menos de lo que precisan los adultos para realizar su oración media (24).

Nos preguntamos ahora qué funciones son las que con más frecuencia han aparecido a partir de este total de 8.353 funciones que constituyen este corpus.

Veamos su distribución en cada una de las funciones de la oración:

	Intr.	Sujeto	Verbo	$O_1$	$O_2$	C.Adv.	C.L.	Total
Nº de ocurrencias	1157	2121	2203	1029	169	738	936	8353
%	14	25,4	26,4	12,3	2	9	11,2	

..

El verbo es el elemento funcional de más alta frecuencia, seguido inmediatamente por el sujeto a sólo un 1% de diferencia. Después nos

00000763

encontramos con el encabezador con un 14% y a continuación está el 0<sub>1</sub> con un 12% y el complemento libre con el 11,2%.

No hemos contrastado esta frecuencia con ningún corpus de los mayores, pero a tenor de lo que antes se dijo es presumible que el verbo, el complemento libre y el encabezador obtengan porcentajes más elevados en los adultos que los que aquí se reflejan (25).

00000764

6.4.3.1.- El uso de las funciones de la oración con relación a la edad.

Para observar la evolución del lenguaje infantil desde los 4 a los 8 años, es útil analizar el distinto grado de aprovechamiento que de las funciones hacen los niños de cada año. Además, esta observación nos indicará las zonas de la oración que más se prestan a incrementar su presencia con el aumento de la edad.

Para ello proponemos como máximos contrastes los resultados de los niños de 4 años con los de 8 años. De este modo veremos por dónde se va expandiendo la oración y qué diferencias de aprovechamiento para cada función muestran unos y otros.

A estos efectos y para que el contraste sea más visible proponemos el siguiente diagrama : (Fig. xxx)

00000763

Una de las funciones de la O.

Forma de 4 años

Forma de 8 años

Fig. xxx

$S_1$   $V$   $O_1$   $O_2$   $O_3$   $O_4$

00000766

La lectura del diagrama nos dibuja la tendencia centrífuga o ampliación de la oración por los extremos. En efecto, las diferencias mayores entre la oración de los niños de 4 y 8 años se sitúan en el comienzo y final de la oración, puesto que son las funciones del introductor y del complemento libre o circunstancial las que más desarrollo experimentan con la edad, y de un modo especial la diferencia se hace máxima en el aprovechamiento que de la casilla del complemento libre hacen los niños de 8 años con relación a la que han hecho los niños de 4 años. Así pues, esto parece indicar que con la edad la oración se expande, sobre todo, por la zona del complemento circunstancial (C.L.) o por los márgenes de la proposición ( SN + SV ).

En menor proporción también se nota, por parte de los niños de 8 años, que el núcleo de la función predicativa (el verbo) está presente en la oración con mayor frecuencia que en la oración de los niños de 4 años. Y se nota que a los 8 años hay coincidencia entre el porcentaje de ocurrencias del verbo y el sujeto implícito, cuando en la oración del niño de 4 años se da un pequeño desajuste entre la aparición del verbo en la oración y la del sujeto.

El sujeto explícito o expreso tiende a disminuir algo su presencia en la oración de los niños, desde los 4 años a los 8 años.

Respecto a los complementos del verbo (C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C. Adv.) los usos apenas experimentan progresos o retrocesos que puedan considerarse significativos.

Aunque las diferencias no puedan ser muy notables y ya se hayan señalado las tendencias que la oración experimenta desde los 4 a los 8 años, sin embargo, nos parece oportuno contrastar año con año. Por eso relacionamos este uso que han hecho los niños de 4 años con los

00009767

que tienen los niños de 5 y los de estos con los de 6 y así sucesivamente. Estos diagramas nos permiten, por una parte, comprobar la variación que cada función experimenta de un año a otro y, por otra parte, el grado de aprovechamiento que de cada función hace el niño de cada año.

En primer lugar, pues, relacionamos el uso de las funciones que han hecho los niños de 4 años con los de los niños de 5 años. (Fig. xxxi)

La oración media del niño de 5 años indica con referencia a la oración del niño de 4 años una enorme actividad en las funciones marginales de la oración, incrementando notablemente el uso del encabezador y aprovechando en mayor grado el uso del complemento libre. En el resto de las funciones no se aprecian marcadas diferencias, salvo en la menor utilización que los niños de 5 años hacen del sujeto expreso.

Seguidamente comparamos las funciones de la oración en los niños de 5 y 6 años: (Fig. xxxii)



00000003

Los a las funciones de la O.

☐ Nivel de 4 años

☐ Nivel de 5 años

Fig. 3000

Li S<sub>2</sub> V<sub>2</sub> O<sub>2</sub> O<sub>2</sub> Cl<sub>2</sub> Cl

00000769

La de las funciones de la Or

Niños de 5 años

Niños de 5 años

Fig. XXI

La S<sub>2</sub> V<sub>R</sub> O<sub>2</sub> O<sub>2</sub> C<sub>3</sub> C<sub>1</sub>

00000770

La lectura de este diagrama nos muestra que los niños de 6 años apenas alteran el grado de aprovechamiento que de las funciones ya tenía el niño de 5 años. Sólo en pequeña escala varían la frecuencia del **introductor** utilizándolo menos veces que los niños de 5 años y aumentando en cambio el uso del complemento libre. También la presencia del verbo es algo mayor en las oraciones de los niños de 6 años que en las oraciones de los niños de 5 años.

Así pues, la actividad lingüística de los niños de 6 años parece orientarse con preferencia a la asimilación de los progresos lingüísticos obtenidos a la edad de 5 años.

Seguidamente enfrentamos el grado de aprovechamiento que de las funciones de la oración han hecho los niños de 6 años, por una parte, y los de 7, por otra. (Fig. XXXIII)

El diagrama nos señala la intensificación de la misma tendencia a incrementar la frecuencia de las funciones del **introductor** y del **complemento libre**, a la par que también aumenta algo la presencia explícita del verbo en el total de las oraciones.

El niño de 7 años refleja con relación al niño de 6 años una actividad lingüística parecida a la que ofrecía el niño de 5 años con relación al de 4 años.

Sin embargo, las mismas diferencias no están tan acentuadas en este año como lo eran a los 5 años.

Por otra parte, se advierte también un progreso en la presencia expresa del sujeto que viene incrementando su **aparición** en la oración desde los 6 años, después del gran descenso experimentado a los 5 años.

Con relación a los complementos, se utiliza más el objeto indirecto y disminuye el grado de aprovechamiento del objeto directo y del ad-

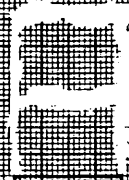
00000771

Uno de los miembros de la C.

☐ Nombre de a. a. a.

☐ Nombre de l. a. a.

Fig. 1000



1. S. V. O. A. C. L. C. L.

00000772

verbal.

Y finalmente, contrastamos los resultados de los niños de 7 años con los de los niños de 8 años. (Fig. xxxiv)

A los 8 años se experimenta un retroceso en el aprovechamiento de casi todas las funciones y de un modo especial este retroceso incide sobre las funciones del **introducción** y el complemento libre. Tan sólo el objeto directo y el sujeto expreso incrementan algo su presencia en la oración con relación a las mismas funciones en la oración de los niños de 7 años.

En lo que se refiere, pues, al aprovechamiento de las funciones ocurre que los niños de años impares, a los 5 y a los 7 años, tienen una actividad mayor, reflejándola en grados más altos de aprovechamiento de cada una de las funciones de la oración. Por el contrario, los años pares, a los 6 y a los 8 años, la actividad en el uso de las funciones generalmente desciende con relación a los años anteriores, mostrando menor grado de aprovechamiento de cada una de las funciones. Todo ello parece indicar ese mecanismo propio del aprendizaje, consistente en el proceso que requiere dos actividades consecutivas: 1) Proyección hacia un elemento o fenómeno nuevo y 2) asimilación del nuevo elemento o fenómeno captado.

Así pues, las actividades lingüísticas que implican mayor habilidad proyectiva y posturas de mayor prospección se ejercen preferentemente a los 5 y a los 7 años en lo que concierne al uso y grado de aprovechamiento de las funciones de la oración.

.. A los 6 y 8 años se da un repliegue en la actividad lingüística con relación al uso que se hace de las funciones.



00000773

Uda de las funciones de la O.

□ Niños de 7 años

□ Niños de 8 años

Fig. XXXIV

Int. S<sub>1</sub> V<sub>6</sub> O<sub>1</sub> O<sub>2</sub> C<sub>1</sub> C<sub>2</sub>

00000774

6.4.4.- La tendencia centrífuga.

Una vez examinados la estructura de la oración y el grado de aprovechamiento de sus funciones en el lenguaje del niño con relación a la evolución que su funcionamiento experimenta desde los 4 a los 8 años, nos confirmamos en la consideración de que la tendencia centrífuga resulta ser uno de los rasgos estructurales más característicos de la oración del niño.

Al haber visto qué zonas de la oración rellenan con más frecuencia y mediante qué elementos de la oración, cada vez más complejos, lo han hecho, adelantábamos ya esa marcada tendencia a acentuar con la edad una mayor presencia de las funciones marginales de la oración, a la par que también mayor extensión de cada una de estas funciones. Estos han sido los datos mensurados que exponen la tendencia centrífuga. Por eso, en el desarrollo que experimenta la oración desde los 4 hasta los 8 años se advierte cómo los moldes o bloques sintácticos que se sitúan al comienzo y, sobre todo, al final de la oración, progresivamente van aumentando en frecuencia y en extensión. El alargamiento de estos moldes sintácticos, en especial el de la predicación y el del complemento libre, parece responder al hecho de que el niño de 8 años debe disponer de continentes o ahormantes más amplios para poder manifestar mayor información que la que ofrece el niño de 4 años.

Así, si desde una perspectiva de la información que proporciona la oración, dividimos la oración en bloques ahormantes independientes, propicios para contener su correspondiente información, tenemos las siguientes zonas:

00006775

- 1) Zona de introducción de la oración o introductor.
- 2) Zona del tópico o fundamento de la proposición oracional.
- 3) Zona del nexo verbal (grupo verbal)
- 4) Zona del comentario o predicación del tópico (fundamento).

1	2	3	4
Introducción	Tópico	Nexo verbal	Comentario

- 1- Y                      él            también tiene    un niño mayor que se llama Pepe.
- 2- Y entonces                      había                      un chico que le había tirado  
una piedra.
- 3-                                      debo yo tratar    de dibujar uno más bonito y  
más grande que ese de ahí.

Esta ejemplarización nos muestra ya, por dónde se suele aumentar la oración. Los sintagmas con más información se colocan al final de la oración. También pueden ponerse al comienzo de la oración en extraposición delante del tópico o fundamento, pero luego se suele repetir con un sintagma muy corto en el mismo terreno del tópico o fundamento.

1	4	2	3
Y	cuando yo puedo escribir	entonces	no me dejan
Y después	la mamá conejo que es	ella	prepara tartas muy buena

Así pues, lo normal es que en el terreno del tópico -2- y del nexo -3- haya pocos sintagmas y además cortos. El sujeto y el verbo en el lenguaje del niño suelen constar de sintagmas cortos y ligeros que están muy unidos, muy próximos.



00000776

En el terreno del comentario hay más sintagmas ( $C_1$ ,  $C_2$ , C. Adv. y complemento libre) y son más amplios y complejos.

El terreno de introducción (Y, y luego, y entonces, y después, pero, pues, pues luego, pues después.... entonces....), suele estar ocupado por conjunciones y partículas adverbiales y por lo tanto, la introducción o no se da o es corta. Sin embargo, cuanto mayor es el niño, con más frecuencia utiliza esta casilla.

Debido, pues, a la tendencia centrífuga, el niño de 4 a 8 años intensifica la expansión de la oración por donde más posibilidades haya para introducir su mayor capacidad de observación, reflexión y, en definitiva, de información. Por eso, la zona del comentario es la que más se expande con el aumento de edad, no sólo con un mayor incremento del uso de las funciones propias de esta zona ( $C_1$ ,  $C_2$ , C. Adv. y sobre todo el C.L.), sino, además, porque cada una de estas funciones se expresa más complejamente, es decir, con más palabras y mayor grado de subordinación.

A pesar de las diferencias advertidas entre la oración media de los niños de 4 años y 8 años, desde una apreciación global y sin tener en cuenta esas diferencias, podemos caracterizar la construcción de la oración del niño en general como el esquema sintáctico que lo normal es que:

1º) Se inicie (cuando lo hace) con una partícula conjuntiva y / o adverbial.

2º) En la zona del tópico o fundamento haya un sintagma ligero y corto.

3º) En la zona del nexo haya uno o pocos sintagmas cortos.

4º) En la zona del comentario haya mayor número de sintagmas y también más extensos y por lo mismo más complejos.

00000777

Finalmente, podemos decir, como resumen que engloba los dos rasgos principales del lenguaje infantil, que ésta se caracteriza:

1.- Por la tendencia a la repartición de información, principalmente advertida a partir de la consideración del tema y del período semántico, dentro del análisis del texto y del enunciado.

Ha sido posible ofrecer una descripción en números de la tendencia a la repartición de información por medio de la longitud del enunciado y de la oración y sirviéndonos del coeficiente y profundidad de la subordinación.

2.- Por la tendencia centrífuga, localizada en el análisis de la oración, como carácter más llamativo del desarrollo que experimente la estructura interna de la oración en el lenguaje del niño, desde los 4 a los 8 años.

La descripción de esta tendencia centrífuga ha sido posible, sobre todo, gracias a la cuantificación de las funciones por oración en cada uno de los años y al grado de aprovechamiento que de las funciones y de cada función se ha hecho en el análisis de este corpus.

00000778

NOTAS

- (1) "En bref, l'énonciation de l'énoncé (phrase ou texte) ne peut être saisie par un recours à un référent évident, qu'on le nomme "sujet", "acte", ou "situation". Ces pseudo-référents sont les termes de systèmes sémiotiques supérieurs d'ordre symbolique comme la langue.

Nous ne rappellerons pas ici tous les aspects qui relèvent de l'énonciation dans la linguistique du discours: l'opposition discours/récit (Benveniste), monologue/dialogue, la relation du narrateur par discours rapporté (style direct et indirect), la vision du narrateur par rapport à ses personnages (Pouillon), l'articulation Être/Paraître ou "véridiction"/"mensonge" (Greimas), en liaison avec le savoir du narrateur, les observations de la Rhétorique qui désignent dans l'inventio la conviction par l'émotion ou le rapport locuteur-allocutaire impliqué par certaines figures de rhétorique, l'ironie ou Antiphrase, la prétérition, etc. Tous ces aspects épars attendent leur reformulation théorique." CHABROL, C.: De "quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle", en Sémiotique narrative et textuelle, Paris 1973, p. 24-25.

- (2) DAVIS, E.A.: The Development of Linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings, and only Children from Age Five to Ten Years, Inst. of Child Welf. Monograph Series, 14, Univ. of Minnesota, 1937.

"Ad una medesima indiretta conclusione di indole generale giungono, ad esempio, Guillaume, P. (Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant", en J. Psychol. Norm. Pathol., 1927, 24, 1-25) e Carroll, J. B. (Determining and numerating adjectives in children's speech", in Child Developm., 1939, 10, 215-229), quando, sulla base delle loro ricerche, inducono che il bambino impara la

00006779

sintassi dapprima imitando frasi o proposizioni globali udite dagli adulti, e in seguito elaborando una differenziazione degli elementi componenti tali frasi man mano che la loro rispettiva funzione viene compresa." TITONE, R.: Psicolinguistica applicata, Roma 1971, p. 132. En una extensa nota (31, p. 130) se señala minuciosamente la aparición de la primera oración en el lenguaje del niño y su evolución hasta los cuatro años.

- (3) Hemos obtenido esta media de palabras por oración en el lenguaje de los adultos a partir del análisis de tres encuestas de media hora de duración cada una, pertenecientes al estudio del habla culta de Madrid. También confirma esta media de palabras por oración el corpus analizado por M. Luz Gutiérrez en Estructuras sintácticas del español actual, Madrid 1978, aun siendo su corpus del lenguaje escrito.
- (4) Cualquier proposición que desempeñe una función dentro de otra proposición se denomina oración subordinada o, quizás, mejor frase subordinada. Por definición la oración subordinada ocupa un lugar dentro de otra oración, o lo que es igual, que esta oración contiene la oración subordinada. Por lo tanto, toda proposición que no desempeñe ninguna función en otra proposición es una oración principal. Para clasificar las oraciones subordinadas se suele tener en cuenta la función que desempeñan dentro de la oración principal.
- (5) Constituyen un grupo muy variado: oraciones temporales, causales, condicionales, concesivas, finales, consecutivas, comparativas.
- (6) SKYDSGAARD, S.: "Niveles y unidades sintácticos" en La combinatoria sintáctica del infinitivo español, T. I, p. 47.
- (7) SKYDSGAARD, S.: Op. cit., T. I, p. 49.
- (8) "El verbo español tiene en todos los tiempos un sistema de designaciones personales que indica en cada caso quién es el sujeto que

00000780

realiza la acción." GILI GAYA, S.: Nuestra lengua materna, Barcelona 1973, pp. 46-47.

- (9) Comprende los sujetos que tienen su propio nombre en la oración es decir un SM., además de los pro-nombres que lo representan cuando el sujeto no está directamente presente (yo, tú, él, nosotros, etc.). El otro grupo de sujetos explícitos en la oración está proporcionado por las desinencias personales de los verbos finitos.
  
- (10) "Comencemos por el verbo, como eje principal de las relaciones sintácticas que guardan las palabras dentro de la oración". GILI GAYA, S.: Nuestra lengua materna, Barcelona 1973, p. 46.  
"Las cuatro funciones se pueden definir en relación con el verbal (núcleo de la oración), y sólo si las circunstancias lo exigen, buscamos el apoyo de toda la oración". SKYDSGAARD, S.: Op. cit., T.I, p. 56-57.
  
- (11) "El núcleo de la oración es el verbal, y el verbal subordina las demás unidades en el nivel de oración... el sujeto, el objeto y el complemento." SKYDSGAARD, S.: Op. cit., T.I, p.49.
  
- (12) Las formas perfectas de los verbos: los pronominales, perífrasis verbales y en general cuando al verbo principal le precede un auxiliar.
  
- (13) SKYDSGAARD, S.: Op. cit., T. I, p. 50.
  
- (14) Al igual que en las demás funciones de la oración, hemos tenido en cuenta la exposición que sobre el objeto indirecto realiza el profesor Skydsgaard, S. con vistas a la segmentación. No queremos mencionar los objetos directos de persona que por ser precedidos de la preposición a podrían ofrecer ciertas semejanzas formales con las del objeto indirecto, pero que nunca pueden constituir fenómenos de sincretismo, ni siquiera formal en el conjunto de la oración.

00000781

Tampoco incluimos en este tratamiento los complementos verbales de recepción léxico-formal (Cf. M.L. Gutiérrez en Estructuras sintácticas del español actual, p. 161). Preferimos integrar estos en el tratamiento del complemento adverbial o complemento ligado, como luego haremos.

- (15) "Viene después del verbal y este le proporciona una valencia específica". SKYDGAARD, S.: Op. cit., p. 55.
  
- (16) "La cohesión sintáctica y la valencia sintáctica fuerte <débil es el punto de partida (adverbial directo <indirecto <libre)". SKYDGAARD, S.: Op. cit., p. 56. Criterio este que nos parece suficiente como para entender dos funciones distintas en lo que tradicionalmente se viene llamando complemento circunstancial, que corresponde al complemento libre, como distinto del complemento adverbial o ligado.
  
- (17) SKYDGAARD, S.: Op. cit. T. I, p. 55.
  
- (18) SKYDGAARD, S.: Op. Cit. T. I, p. 55.
  
- (19) "Complemento atributivo de S. (adjetivo o participio) concuerda como el complemento atributivo de S. adverbial, pero no presupone una valencia específica del verbo y a menudo viene antes del verbal". SKYDGAARD, S.: Op. cit., p. 54.
  
- (20) "Complemento atributivo de S. (adjetivo o participio) concuerda como el complemento atributivo de S. adverbial, pero no coge valencia específica y suele venir antes del verbal". SKYDGAARD, S.: Op. cit. p. 55.
  
- (21) "Complemento adverbial atributivo de S. (Adjetivo o participio) se puede pronominalizar por medio de lo, concuerda con el verbo finito del verbal, y éste le ofrece una valencia específica". SKYDGAARD, S. : Op. cit. T.I, p. 54.

00000782

- (22) El verbo puede manifestarse en la oración de manera explícita (78 % de las oraciones así lo han hecho) o de manera implícita (22 %), tanto en la solución 1. como en la 2.
- (23) Basándonos en el análisis del lenguaje madrileño culto a partir de encuestas del Habla culta de Madrid y sobre un corpus de tres encuestas de media hora cada una, la presencia del verbo viene a ser en torno a un 90 % de las oraciones realizadas. Aunque hay que notar que este lenguaje no es tan coloquial como el nuestro.
- (24) En el corpus de M.L. Gutiérrez sobre 1013 ordenamientos aparecen 3.310 elementos funcionales, es decir, cada ordenamiento requiere por término medio 3,3 elementos funcionales distintos. Pero hay que tener en cuenta que en nuestro corpus consideramos dos funciones más: el introductor y el complemento adverbial o ligado.
- (25) Teniendo también presentes los datos que M.L. Gutiérrez indice en su corpus y salvando las distancias que los diferentes corpus imponen, vemos que los mayores alcanzan mayor diferencia entre el verbo y el sujeto que los que aquí se obtienen. El sujeto un 20 %, menos que aquí (25,4 %); el verbo más que aquí, un 30,2 % (26 % en los niños); el objeto directo por el estilo, 12 % aquí, y 12,4% en el corpus de M.L. Gutiérrez. Más marcado resulta el contraste que arroja el complemento circunstancial o complemento libre, donde los niños casi obtienen la mitad de la frecuencia que los adultos. Los mayores han realizado un 21,1 % y los niños un 11,2 %. En las demás funciones no comparamos, porque difiere nuestro planteamiento sintáctico, ya que el C. indirecto para M.L. Gutiérrez comprende también muchas veces lo que nosotros denominamos complemento adverbial o ligado; y el introductor nosotros lo consideramos como parte integrante de la oración, y ella no.

00000783

A P E N D I C E

CORPUS DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

NIÑOS.

Texto I.

E.1.- ¡Jo!/ Están saliendo plumas.../// (Silencio)

E.2.- ¡Mira!/ Cómo dando vueltas con esto las he atado/ Las he atado/  
Las he atado/// (Silencio)

E.3.- Ahora me he desatado una mano con el pié.../ Ahora la otra/ Aho-  
ra la he desplumado/// (Silencio)

E.4.- Esta ya está desplumá/ Tú para la siguiente/// (Silencio)

E.5.- Estas ya se han quedado juntas/// (Silencio)

E.6.- El elefante con sus patas.../// (Patea con las manos. Silencio)

E.7.- ¡Mira!/ Todas estas se pueden colgar a la vez ya///

(Su tía.- ¡Que las rompes todo!)

E.8.- Si son más/ ¡Jo!/ Estas ya se han fugado toas/ A que las despego///



00000784

E.9.- Que a vosotros también os aplasto/ ¿Sh?/ Que son las hijas///

E.10.- Esta no se colga.../ ¡Jo!/ Esta no se colga///

E.11.- ¡Jo!/ Estas ya se han fugado toas/ A que las despego///

(Tía.- Estás llenando de plumas todo)

E.12.- Plumas no son/ Ahora les voy a guardar///

(¿Dónde las guardas?)

E.13.- Ahí para luego jugar///

(Cambia de situación, de disposición, de temática. Se crea otras situaciones)

X X

E.14.- Ahora voy a jugar con cosas tranquilas/ Ahora voy a jugar con mis cosas/ Unas cosas que tengo yo/ Son muy canijas/// (Silencio)

E.15.- ¡Mira!/ Con esto con soldados... pequeños/ ¡Mira!/ Y hasta tienen yip... metralleta/// (Silencio)

E.16.- ¡Conducentes!/ ¡Conducentes!/ ¡Venga!/ ¿Dónde están los tipejos?/ Aquí hay uno el conductor/// (Silencio)

E.17.- Son.. son de Rusia/ Estos son rusos/ Esta es la Segunda Guerra Mundial/ Son de Rusia/ Son rusos/// (Silencio)

00000785

E.18.- Ahora no me interesa jugar/// (Recoge)

(?Qué pasa?)

E.19.- Nada/ Que voy a hacer otra cosa///

(Cambia de situación, da elementos)

X X

E.20.- Si es mío/ ?No lo sabes?///

(?Eh?)

E.21.- Que es mío/// (Silencio)

E.22.- Ya están los de arriba/// (En el piso de arriba corren)

E.23.- Mira qué sombrilla/// (Silencio)

E.24.- ¡Mira!/ Ya se cómo se abre/ Se abre sola/// (Silencio)

E.25.- ¡Tía mira!/ Se puede abrir/ Es un paraguas/ Es una sombrilla///

X X X

00000786

Texto II.

E.1.- ¡Oye! ¿Por qué se mueve eso?///

(Pues para grabar)

E.2.+ Se mueve como la máquina de mi padre///

E.3.- Pues mi padre tiene o... otra radio/ Y tiene para grabar///

E.4.++ Y mi padre///

E.5.+++ Y mi padre///

E.6.++ Y un día grabamos nosotros una grande///

E.7.+ Y yo///

E.8.- Y mi padre///

E.9.++ Grabamos allí en la radio.../ Ahí lo grabamos///

E.10.- Pero nosotros nos...hablábamos/ Es que hablábamos en mi casa y así.../ Pero no... no hablábamos no... nosotros/ Es que hablaba.../ Es que nos grababan///

..

E.11.+ Y cuando nosotros se oía por aquí///

00000787

E.12.- Por la radio se oía/ Es que como... como yo estaba.../  
Yo... nosotros no hablábamos/ Era la radio///

X X X

Texto III.

E.1.- ¿Esto qué es?/ ¡Oye!///

E.2.+ ¿Esto qué es?/ ¿Qué es esto?/ ¿Esto qué es?///

(Un aparato)

E.3.-¿Para qué sirve el aparato?///

(Para jugar con él)

E.4.- ¿Y cómo se juega?///

X X

(¿Cuántos años tienes?)

E.5.- Cuatro///

E.6.+ Yo estos///

E.7.++ Y yo estos///

(¿Y cómo eres tan pequeñín si tienes cuatro años?)

00000738

E.8.- Pues no es///

E.9.+ ?Qué pasa allí?///

E.10.+++ Yo tengo.../ !Mira!///

X X

(?A qué jugáis vosotros por aquí?)

E.11.+++ ?Para qué es ese aparato?///

(?Y tú para qué eres?)

E.12.+++ !Jajaja!/ Eso es para ser malo///

X X

E.13.- !Hola!///

(?Qué haces tú por aquí?)

E.14.- Pues es que estoy en el colegio///

(?Y qué haces tú en el colegio?)

E.15.- Pues jugar///

" (?A qué juegas?)

E.16.- Pues a la policía o a los payasos o a los...///

00000789

(?Y tú a qué juegas?)

E.17.+ Yo a na/ Yo juego solo///

(!No juegas con los niños?)

E.18.++ ¡Ah!/ Pues yo también juego solo///

E.19.+++ Yo juego a los vaqueros///

X X

E.20.- ¡Hole!///

(!Hole!)

E.21.- ¡Hole!/ Me he ido///

(?A dónde?)

E.22.- Allí/ He volvido///

X X

(?Cuántos años tienes?)

E.23.- Cuatro///

(?Por dónde vives?)

E.24.- A... a... Ayala 18///

(?Cómo vienes al colegio?)

00000790

E.25.- En autobús///

(?En autobús t  solo?)

E.26.- No///

X X

E.27.- Pero yo juego a... yo... yo juego a los payasos///

(?Cómo es ese juego?)

E.28.- Pues que se cae al suelo///

X X

E.29.- Pero... pero yo me he ido/ Y he volvido///

(?Dónde vives t ?)

E.30.- Yo vivo en Madrid en Ayala 118///

E.31.+ Y yo en Madrid///

E.32.++ Y yo también///

(?Y t  dónde sueles ir?)

" E.33.- Yo ahí dentro///

(?Y qué haces ahí dentro?)

00000791

E.34.- Pos... pos un barco un... un avión... o lo que sea///

X X

E.35.- Yo tengo todos los juguetes rotos/ Me los han roto mis  
hermanos/ Uno que me lo ha roto la nena arreando patadas///

(¡Qué lástima!)

E.36.- Y mira/ Y juego a.../ Tenía unos juguetes que estaban nuevos/  
Y me los rompieron la nena a patadas///

X X X

Texto IV.

E.1.- ...?Pero qué vas hacer?///

E.2.+ ¡A ver!/ ¿Quién ha tirado?///

E.3.- Tiene... tiene todo en el bolsillo///

(No, si esto no hace nada)

E.4.+?Qué es esto?///

E.5.+ ¡Ah!/ Una cosa para.../ ¡Claro!/ Porque tú estás en un rincón/  
Y nosotros en otro/ Y tú hablas///

E.6.- ¡Otra vez!/ No se qué... ///



00000792

E.7.+ ¿Dónde tienes el otro?///

(El otro está aquí metido)

E.8.+ ¿Ahí metido?///

X X

(Una profesora.- ¿Quiere más de estos niños?)

E.9.- No no/ Ya no más///

E.10.+¿Pero este niño cuan... éste cuántos años tiene?///

E.11.++ ¡Cuatro!///

E.12.- ¿Cuántos años tienes?/ ¡Dí!///

E.13.++ No te lo digo///

E.14.- Cuatro/ Estoy seguro que tiene cuatro///

E.15.+++ Tiene cuatro porque tiene un hermano en mi clase que  
tiene cuatro///

X X

E.16.- ¿Quieres un poco de esto?///

(¿Qué es eso?)

00000793

E.17.+ ¿Vas a hacer cine?///

E.18.- ¡Claro que lo es///

(¿Dónde te lo has encontrado?)

E.19.- Me lo ha encontrado///

(¿En dónde?)

E.20.+ Es de oro///

E.21.- Tengo más///

E.22.++ ¡Oye!.../ ¡Oiga!///

E.23.+++ ¡Beh!/ ¡Qué va a ser de oro!///

X X

E.24.+++ Usted no sabe cuántos años tiene///

E.25.++ ¡Mira!///

E.26.- Vamos a hablar/ Y después van... van a hacer cine///

E.27.++ ¡Mira!/ Vamos a hablar con esto/ ¿Me lo dejas?/ ¡Déja-  
melo!///

..

00000794

(No, que todavía no funciona).

E.28.- Este... este es para hablar tó/ Y el otro pa nosotros///

X X

E.29.+ ¡Oiga!/ ¡Qué máquina tan grande tiene!///

(¡Claro! como yo)

E.30.- ¡Cómo ud?/ ¡Hombre!/ No puede ser///

X X

E.31.++ Zalo vamos a ver cine///

E.32.+++ ¿Sólo vamos nosotros?///

E.33.- ¡Mira!/ Este es la silla///

E.34.++++ Ud. aquí/ Yo estoy contigo///

(¿Eh?)

E.35.++++ Yo estoy con ud///

E.36.- Yo estoy aquí/ Lo siento///

"

E.37.+ ¡Qué fresco!///

E.38.- ¿Lo va a hacer aquí en primaria?///

00000795

(Si)

E.39.- Aquí arriba/ ¿No?///

E.40.++++ ¿A que es este despacho?/ ¿A que sí?///

X X X

Texto V.

E.1.- Tenemos que pintar con la tiza///

(¿Tú no sabes pintar?)

E.2.+ Yo un señor///

E.3.++ Yo pinto una casa///

E.4.+++ Y yo una mujer///

(¿Y tú qué sabes pintar?)

E.5.- Muchos dibujos coches///

(¿Cómo los pintas?)

E.6.- De color...de color/ Pero en la hoja///

E.7.++++ ¡Que no lo borres!///

00000796

E.8.++ Quiero otra tize///

E.9.+++ Dame la tize///

X X

E.10.- El cocha se hace así///

E.11.++++ ¡Ah! Si/ Esto es un cocha///

E.12.++ ¡Jajajassal/ Así no se hacen las clases///

E.13.- Ahora voy a hacer un agujero///

X X

E.14.++ ¡Tres una tize!///

E.15.- ¡No! Cógela de ahí arriba que hay un ticero///

E.16.++ ¡La caja con una tize! ¡Jajajassal!///

E.17.+++ ¡Una tize!.../ Dame una tize///

X X

E.18.- ¡Mirar! Ya está hecho el abujero///

00000737

E.19.- Ya está hecha el abujero///

E.20.++ Una casa... grandísima///

E.21.+++ Yo ya he hecho el coche///

E.22.++++ ¡Mira! Esto y esto lo he hecho yo///

E.23.+++++ ¡Esto lo he hecho yo!///

X X

E.24.- ¡El borrador! ¡Si me lo borras!...///

E.25.+++ ¡Ay! ¡Que me tiras! ¡Dye cógeme una tiza!///

E.26.- ¡Eh! ¡Que los coches y las casas tienen ventanas y puertas!///

E.27.+++ Una carretera///

E.28.+++ ¡Ah! Son la carretera de Alicante///

X X

E.29.- Yo me estoy manchando de tiza blanca///

..

E.30.+ ¡Ja ja jaaa! Y mira lo que tiene tu coche una rejilla/

00000738

Pero no puede andar/ ¡Ja ja jaas!///

x x x

00000799

NIÑAS.

Texto I.

E.1.- ¡Ha di... ha dibujado muchas cosas!///

E.2.+ Y nosotros nada///

E.3.++ Aquí va el central///

E.4.- Es que es una tiza muy pequeña///

E.5.+ ¡Ay!/ ¿Qué iba a dibujar yo?<sup>?</sup>///

E.6.- Es verdad/ Yo tampoco me acuerdo///

E.7.++ ¡Ah!/ Yo sí///

E.8.+++ Yo también/ Un barco de guerra///

E.9.+++ ¿El borrador?///

E.10.- ¡Todavía!///

X X

(Sí, sí , hablad)



00000000

E.11.- No me está sellando///

E.12.+++ Los aviones me están sellando como un fideo///

E.13.- ¡Como un pichurri!///

E.14.++ A mí no me hace gracia///

E.15.- Pues a mí sí/ ¡Qué... qué cosas muchacho!///

X X

(Explicame todo)

E.16.- ¿Yo?/ Aquí un guerrero/ Y ahora iba a dibujar.../ Esta era un guerrero enemigo que iba a cazar a un castillo que voy a dibujar.../ Este era un guerrero enemigo que iba a cazar a un castillo que voy a dibujar ahora///

E.17.+ Yo estoy dibujando una... una comunicación de aviones entre un barco de mercancías///

(¿Y cómo es eso?)

E.18.+ De guerra que diga///

.. (¿A ver qué pasa?)

E.19.++ Pues estos eran... eran de la misma... españoles///

00000801

E.20.+++ Españoles civiles y españoles... de los otros///

E.21.- Y este pedía socorro porque aquí venía un submarino  
atacante que todavía no le he dibujado... en un teledirigido  
por antenas... que le estaba amenazando con bombas/ Y este  
entonces este se ponía a tirar bombas hasta dar el submarino///

X X

E.22.++++ ¡Andal/ El castillo me está saliendo...///

E.23.- ¡Pichurri!///

E.24.++++ Sí/ ¡Pichurri!/ ¡Jejejeje!/ Más pichurri es el tuyo///

X X

E.25.+++++ Este era el puente levadizo que se aguantaba...///

E.26.+++++ Este tenía tanques/ Pero no podía disparar pa abajo/  
¡Claro!///

E.27.+++++ ¡Y mira!/ Aquí el puente levadizo se aguantaba con  
estas cuerdas y en estas ventanas///

E.28.+ Tú dirás en... en otra cosa/ ¿No?///

00000802

E.29.++ Td estás loco!///

E.30.+++ ¡Ventanas tan pequeñas!///

E.31.+++++ Esto eran cañones...///

E.32.+ Para salvarse de los tanques...(que) se veían al... al  
otro lado///

E.33.++ Este era el agua///

Texto II.

(¿Qué haces por las mañanas cuando te levantas y vienes al cole-  
gio?)

E.1.- Si no tienen hojas no hago/ Pero si tienen hojas sí/ Y voy  
al cole/ Y desayuno/ Y escribo///

(¿Qué más?)

E.2.- Y mi mamá me pone un chaquetón porque son.../ Me compra pan-  
te... dos pantalones y dos jerséis y mucha ropa///

X X

..

(¿Y qué haces aquí en el colegio?)

E.3.- Pues dice la señorita que nos callemos/ Y no nos callemos/

00000003

Y yo sí///

E.4.+ ¿Quién?///

E.5.- Td///

E.6.++ Y yo también///

X X

(¿A qué juegas?)

E.7.- ... A casas///

(¿Cómo es eso?)

E.8.- Juego con Elena/ Yo me llamo Beatriz///

(¿Qué más?)

E.9.- Hernández///

(¿Cuántos años tienes?)

E.10.- Cuatro///

X X

(¿Y td cuántos hermanos tienes?)

E.11.+ Cinco///

00000864

(¿Muy grandes?)

E.12.+ Uno se llama Javier/ Otro Juan/ Otro Mari Pi/ Una Mari Pi-  
li/ Y otra María José///

X X

(¿Cuéntame lo que haces cuando juegas?)

E.13.+ Pues veo dibujos.../ Unos son de otros que no las ven///

E.14.+ ¿Y otros?///

E.15.+ De cocos... de los cabritos///

X X X

Texto III

(¿Cómo te llamas?)

E.1.- Elena Fernández Amigo///

(¿Cuántos hermanos tienes?)

E.2.- Uno///

(¿Mayor o más pequeño?)

" E.3.- Más pequeño///

(¿Dónde vives?)

00000005

E.4.- En Ayala 88 duplicado///

X X

(Cuéntame todo lo que haces desde que te levantas.)

E.5.- Pues desayuno/ Y me lavo/ Y me voy al cole/ Y leo/ Escribo/ Bajo al recreo/ Y...///

(¿Qué haces en el recreo?)

E.6.- Pues juego a muchas cosas///

(Cuéntame)

E.7.- Pues a casitas///

(¿Cómo es eso?)

E.8.- ¿A casitas?.../ Pues esta mañana jugué a las casitas///

(Sigue y qué más)

E.9.- Y... y compran las cosas los papás porque... es que... es que yo estaba malito///

E.10.+ Y yo/ ¡Hombre!///

(Pero qué más. Sigue tó)

E.11.- Y yo hacía la comida/ Y... y tenía que planchar y lavar porque no... porque ella no me ayudaba///

E.12.+ Ella porque yo soy Ana///

00000896

E.13.- No/ Esta mañana tú no me ayudaste/ Me ayudó Ana///

E.14.++ ¡Ya!///

E.15.- Como yo era la mamá y ésta es la tata pues ella hacía la comida/ Y yo también la ayudaba/ Pero ella hacía unas cosas que yo.../ ¡Jejejeje! Y... y es la hora de ir a clase/ Nos ponemos en fila/ Y vamos a clase///

X X

(¿Dónde veraneas tú y qué haces cuando vas de vacaciones?)

E.16.- Pues a muchas... a muchas playas///

(¿Qué haces en las playas?)

E.17.-¿Pues le digo una? ¿Cómo se llama? Pues Pajol///

(Dime lo que haces allí)

E.18.- Pues juego/ Me baño/ Leo/ Leo/ También leo.../ También algunas veces trabajo allí/ Y juego/ Y canto///

X X X

Texto IV.

(¿Cuántos años tienes?)

E.1.- Cuatro///

00000307

(¿Cuéntame todo lo que haces durante el día?)

E.2.- Voy a la playa///

(¿Y qué más?)

E.3.- Voy a nadar/ Y luego voy a jugar y a hacer pelotitas con el  
barrito/ Y luego la... la... con arena///

E.4.+ ¿Y luego?///

E.5.- A otra playa///

(¿A otra?)

E.6.- Si///

(Cuéntame)

E.7.- Pero en esa no me baño porque hay mucha agua y hay peces  
grandísimos///

E.8.+ Y te pueden comer a ti///

E.9.- Ni... ni tampoco mi mamá ni papá///

E.10.+ Nadie///

E.11.- Ni nadie ¿porque sabes lo que hay?///

(¿Qué?)



00000808

E.12.- Cusanos///

(¿Cusanos?)

E.13.- Y tiene una boca grandísima/ ¡Así!!!

(Ya)

E.14.- Y luego mi hermano mi hermana tiene otra vez.../ Pero igual  
no///

X X X

Texto V.

(¿Cómo te llamas?)

E.1.- Ana Maconán Decá///

(¿Qué años tienes?)

E.2.- Cuatro///

(¿Tu mamá es muy grande?)

E.3.- Mu grande///

(¿Y tus hermanos?)

E.4.- También gande///

(¿Cuántos hermanos tienes?)

E.5.- Dos///

00000000

(¿Qué haces con tus hermanos?)

E.6.- Jugar///

(¿A qué juegas?)

E.7.- Con el lobo///

X X

(¿Qué haces un día que vienes al colegio?)

E.8.- Escribo/ Leo/ Sango al jardín/ Y... y juego en el jardín///

(¿Y a qué juegas en el jardín?)

E.9.- A muchas cosas///

(Dime algunas)

E.10.- A... a cazar y a lobos///

X X

(¿Dónde te hiciste eso?)

E.11.- En un campo que se llama las Matas///

(¿Cómo vas?)

E.12.- En coche///

(¿Y allí a qué juegas?)

E.13.- A las casas///

00000810

(¿Dime cómo es ese juego y cómo te hiciste eso?)

E.14.- Con sillas///

(¿Pero cómo fué?)

E.15.- Con tablas... da cosas///

(¿Te caíste?)

E.16.- Sí///

(¿Lloraste mucho?)

E.17.- Poco///

X X

(¿Cuántos hermanitos tienes td?)

E.18.- Yo un hermano y un hermanito///

(¿Y qué haces cuando terminas el colegio?)

E.19.- Vengo a casa/ Veo los dibujos/ Juego un rato/ Y me pongo  
el pijama/ Ceno/ Y me voy a la cama///

(¿Y no sueñas?)

E.20.- Duermo con los angelitos///

.. (¿Cómo son?)

E.21.- Tienen alas///

00000011

(¿Vuelan mucho... qué más?)

E.22.- También...dos... también algunos días cuando me despier-  
to me arreglo/ Desayuno/ Y me voy al cole///

X X X

00000812

CORPUS DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS

NIÑOS.

Texto 1.

(¿Cómo es el que tienes?)

E.1.- Pues yo tengo muchísimos///

E.2.+ ¡Muchísimos qué?///

E.3.- Muchísimos... muchísimos cuentos///

E.4.++ Yo tengo dos el de...///

E.5.- Tengo tres el de los Tres Ositos el del Címbal el marino el de los Tres Cerditos el del Enano Salterín el de la Ratita Presumida...///

E.6.+++ Yo me les sé también/ Pero no tengo el dibujo///

E.7.- ...Y el de Alf Babá///

..

E.8.+ Alf Babá... pues Alf Babá era capitán de los ladrones porque yo lo vi por la... por la tele///

X X

00000813

(¿Tú cuántos años tienes?)

E.9.- Cinco///

(¿Cómo te llamas?)

E.10.- Carlos Javier Barrios Pérez///

(¿Cómo es el apellido?)

E.11.- ¿El apellido?/ No tengo apellido///

E.12.- ¡Pérez Perez!///

(¿Y qué estudias parvulitos o párvulos?)

E.13.- Párvulos C///

(¿Dónde naciste tú?)

E.14.- Yo en Madrid///

(¿En qué barrio?)

E.15.- No sé///

(¿Y qué calle?)

E.16.- ¿Qué calle?/ En la plaza de Salamanca///

(¿Está muy lejos de aquí?)

E.17.- No///

(¿Cómo vas tú?)

00000614

E.18.- Por... cruces por.../ Sales del colegio/ Vas por aquí/  
Y luego aquí está la plaza de Salamanca///

(Ya)

E.19.- Yo no sé dónde salir porque no me acuerdo///

X X

(¿Tus padres son de aquí también?)

E.20.- No/ Sí sí en Madrid/ Vive en Hermanos Miralles 47///

(¿Tu padre no?)

E.21.- Sí/ Mi mamá mi agüela y mi agüelo///

(¿En qué trabaja tu padre?)

E.22.- En laboratorio y la fábrica/ Y que... están trabajando  
ahora en ...// Está de viaje/ Está trabajando en una fábrica  
porque se ha estropeado///

E.23.+ Entonces la estará arreglando///

E.24.- Está... está... está en Cartagena/ Está muy lejos Carta-  
gena///

.. (¿Tú has ido alguna vez a Cartagena?)

E.25.- No/ Yo he ido a Galicia y a Benidor///

00000215

(¿Y tu padre qué te cuenta de Cartagena?)

E.26.- A mí na.../ A mí me trae un juguete y unos caramelos  
y eso y nada más// Y yo no voy a... nunca a Cartagena/ Yo voy  
a Benidor y a Galicia///

E.27.+ Yo siempre voy a Comillas a... a Cáceres a...///

E.28.- Y un día cace un... muchos conejos///

E.29.++ A la Granja/ También a la Granja///

E.30.- Pero... pero yo... yo no iba con mi abuelo y con mi papá/  
Iban a cazar un conejo y liebres/ Se fueron/ Y a mí me dejaron  
a mi abuela y a ma... y mamá// Pero no tenía hermanos/ Tengo un  
hermano que se llama Rafael BarriosPérez///

E.31.+++ ¿Como tú?

E.32.- Sí///

E.33.+ ¡Oh!/ Es que hay dos///

X X

(¿Cuántos hermanos tienes tú?)

E.34.- Yo uno///



00000316

(?Cuántos años tienes?)

E.35.- Dos///

E.36.+ ¡Ay!/ Pues mi hermana dos...mi hermana dos/ Y mi hermano tres///

(?A qué juegas con tu hermano?)

E.37.- Es que tiene dos años///

(?Qué haces con él?)

E.38.- Jugar, jugar con él.../ Pero me rompe todas las cosas/  
Es un rompilón///

X X X

Texto II.

E.1.- ... Yo me sé muchos cuentos///

E.2.+ Y yo.../ Yo me sé un... mil///

X X

(Me vas a contar qué es lo que haces desde que te levantas)

E.3.- Pues mira/ Me... primero tomo el desayuno...///

E.4.+ Primero lavar///

00000517

E.5.- No/ Yo primero tomo el desayuno en la cama/ Y después  
me lavo las manos///

(Sí, sigue)

E.6.- Pues me voy al colegio///

(?Cómo vienes, por dónde y todo eso?)

E.7.- Pues por... por aquí... por... por aquí, por mi casa///

(Sigue, sigue)

E.8.- Pues mira/ En el colegio hago letras y números///

E.9.+ Y dibujos qué !///

E.10.- E... sí/ Dibujos sí///

(? No hagas nada más?)

E.11.- Letras y dibujos y números///

(?Pero no sales a los recreos?)

E.12.- Sí (todos)///

X X

(?Cuéntame cuántos amigos tienes?)

E.13.- Pues Paco, Enrique, Alfonso, Cano de la Cámara///

00000518.

E.14.+ Tenemos... tenemos.../ Todos... todos somos los amigos de  
mi clase... de la clase///

E.15.++ Martín Castillo que es el malo///

E.16.- El malo es Alejandro///

E.17.+++ El más malito///

E.18.++++ Que siempre robe... que siempre robe///

E.19.- Mira/ El año pasado robó una pistola y un coche...///

E.20.+ Y la... y la pistola la atrave... la trajo///

E.21.- A mí me quitó una pizarra Agustín/ Y yo le quitó el re-  
loj, porque él me quitó la pizarra///

E.22.+ Pues tú le quitas el tebeo///

X X

(Y a comer cómo te vas?)

E.23.- ¿A comer?/ Pues de la mano de mi mamá///

..

(¿Y después?)

E.24.-Después comer/ Y cuando vuelvo a casa otra vez jugar/y ver  
la tele///

00000819

E.25.+ Jugar/ Ver la tele/ y cenar/ ¡Que se te ha olvidado eso!///

E.26.- Que no me se me ha olvidado///

X X

(?Y qué cosas de la tele te gustan?)

E.27.- Los dibujos a\_nimados, antena infantil/ Me... me gusta...  
esos... esos cuentos distintos que ponen en la tele///

E.28.+ Eso que siempre ponen una, otra y una película/ A..siempre///

E.29.++ A donde... a donde salió Popeye Marino///

E.30.+++¡Claro!/ Que yo le vi que...///

E.31.+ Que yo también le vi///

E.32.++ Que... que como estaba así muerto con los ojos cerrados  
y no se podía ir, porque él.. el cocodrilo...///

E.33.- Y le echaba una bronca///

E.34.+ ¡Claro!/ Pero luego a su hermanita, como estaba en la cárcel  
con muchos animales le salvó él, porque...///

E.35.- El grandullón era muy malo///

00000520

E.36.+ ¡Claro!/ Porque la iba a salvar él/ Pero Popeye le.. le  
mató a él/ Y entonces la salvó a ella///

E.37.- ¡Jejeje! (todos)///

E.38.+ ¡Qué, qué pasa!///

X X X

Texto III

(Ahora tú. ¿Cuéntame cómo te llamas?)

E.1.- Alfonso Carbuana Cámara///

(¿Cuántos años tienes?)

E.2.- Cinco///

(¿Cuántos compañeros tienes tú?)

E.3.- Pues muchos///

(¿Qué haces en el colegio?)

E.4.- Pues escribir/ Yo no hablo/ Pero mis compañeros todos ha-  
blan///

" (¿Y qué más haces?)

E.5.- Pues en el recreo jugamos/ Y después subimos otra vez a cla-  
se// Y... y luego la señorita nos dice que nos quitamos los babie/  
Y nos los quitamos/ Y nos vamos a casa///

00000521

(Interrupción. Abren la puerta. ¿Y qué más?)

E.6.- Pues juego mucho en el recreo/ Y después subimos/ Y después la señorita nos dice que bajemos/ Y bajamos// Y después vamos a casa/ Y... y comemos/ Después yo juego/ Después veo la televisión/ Y después irme otra vez al colegio// Y luego por la mañana me la.../ Luego por la noche veo los dibujos animados/ Y después me...me visten/ Y es cuando me voy a cerner/ Y después a la cama// Y después por la mañana desayuno/ Y... y después me lavo/ Y me visto/ Y luego me voy al colegio///

X X

(¿Dónde veraneas tú?)

E.7.- E... este año no es dónde voy a ir///

(¿Y el año pasado dónde fuiste?)

E.8.- A San Sebastián///

(¿Y qué hacías allí?)

E.9.- Pues bañarme///

(¿Qué es lo que hacías cuando ibas a bañarte?)

E.10.- Meterme la cabeza debajo del agua yo sólo///

(¿Qué más hacías?)

E.11.- Mi hermana tenía un flota... un flota que.../ Como no podía poner los pies es... se dejaba caer el flota al agua// Y ella metía la cabeza debajo el agua/ Y tiene dos años mi hermana///

00000822

(?Y qué hacías tu con la arena?)

E.12.- Luego me echaba yo a cogerla para subirla///

(?No hacías castillos?)

E.13.- No/ Porque tenía moldes para... para hacer con la tierra húmeda... moldes///

(?Cómo es eso?)

E.14.- Pues mira/ Coges un molde /?Eh/? Y lo pones todo de tierra húmeda// Y luego lo...y das con una pala muy fuerte/ Y luego te sale///

(?Y cuántos hacías?)

E.15.- Muchos///

E.16.+ Esos se llaman flanes///

E.17.++ Pero tienes que pegar muchas pales///

E.18.- Sí/ Pero... pero es que yo no sé hacer castillos/ Sólo tengo esos moldes que son de hacer castillos///

(?Y qué más hacías allí?)

E.19.- Pues jugaba con mi hermano/ Y...y nuestro papá nos hacía películas en el mar///

(?Montabas en el barco?)

E.20.- No///

00000323

E.21.+ Yo montaba en barca///

E.22.- Yo cuando tenía dos años montaba en barca... en canoa///

X X X

Texto IV.

(?Tú cómo te llamas?)

E.1.- Gonzalo Romeo///

(?Cuántos años tienes?)

E.2.- Cinco///

(?Qué hace tu padre?)

E.3.- Pues ganar dinero///

(?Pero cómo gana el dinero?)

E.4.- Pues trabajando///

(?En qué?)

E.5.- En máquinas///

X X

(?Qué haces tú por la mañana desde que despiertas?)

E.6.- Pues me lavo/ Voy.../ Desayuno/ Voy al cole/ Estudiamos/



00000324

Hacemos las hojas/ Ba... bajamos al recreo// Jugamos en el recreo/ Subimos/ Y después bajamos// Las madres nos vienen a buscar/ Nos vamos a casa/ Comemos// Después nos lavamos otra vez/ Vamos al cole/ Y... hacemos dibujos/ Los coloreamos///

(?Tú qué haces en el recreo, a qué juegas?)

E.7.- A muchas cosas///

(?Dime los juegos que haces?)

E.8.- Casi siempre a los soldados///

(?Cuéntame cómo es eso?)

E.9.- Pues... pues... juego/ A veces juego al tren///

(?A qué?)

E.10.- Al tren///

(?Cómo es ese juego?)

E.11.- Pues que se engancha/ Se pone uno agarrando a otro del babil// Y al... y al primero que se quiera poner, se pone/ Por ejemplo el jefe se pone el primero///

E.12.+ Y es la máquina///

.. E.13.- Y también me puedo ir a Benidor///

X X

00000325

( Cuéntame tu veraneo)

E.14.- A veces yo me voy.../ Me alejo de las orillas///

(?De la orilla del mar?)

E.15.- Sí///

(?Qué haces?)

E.16.- Un día me fui hasta una barca.../ Me fui hasta una barca  
yo andando por el agua///

E.17.+ ?Y te subiste a la barca?///

E.18.- Sí///

(Sigue)

E.19.- Y yo hacía bolas así/ Después las echaba arena blanca/  
Y se ponían duras///

(?Qué hacías con ellas?)

E.20.- Pues las tiraba/ Hacíamos guerras///

(?Cómo son esas guerras?)

E.21.- Pues tirando bolas///

(?Cuántos contra cuántos?)

E.22.- Dos con... contra cinco///

(?Y qué más hacías?)

00000326

E.23.- ?Ahí?/ Puse nos estamos haciendo cosas/ Nos... nos metía.../  
O... hacíamos hoyos muy hondos/ Y encontrabamos agua// Y siempre  
me... a veces nos metíamos en el hoyo que hacíamos que tenía agua///

X X X

Texto V.

(?Tu cómo juegas?)

E.1.- Pues lo mismo que él///

(?A qué más juegas?)

E.2.- A los indios///

X X

( Pero dime tú cómo es el juego de los vaqueros y los indios?)

E.3.- Puse, mira/ Uno, uno... bajarse los piés/?No?/ Y luego cuando... el primero que te da un disparo es el que se cae al suelo muerto///

(¡Ah!)

E.4.+ Y e los indios ?qué?/ Que le tiran flechas a uno/ Se queda muerto/ Y se caen del caballo// Pero quien gana en la guerra, enton... si matan a todos los indios los vaqueros entonces han ganado/ Y entonces ya no pueden luchar con nadie menos con los soldados///

E.5.- Pero queda el jefe porque el jefe se queda en las cabañas porque no tiene caballo...///

E.6.+ Y si sale andando le matan de un disparo///

" E.7.- No/ Porque... porque donde ahí es donde está los... los vaqueros/ Y Ahí donde están los indios/ Pues quedan mil millas para llegar allí///

00000527

E.8.+ ¿A dónde?///

E.9.- Pues donde están los indios.../ Donde están los vequeros///

E.10.++ Pues los vequeros son los que ganan///

E.11.- No porque se.../ Cuando les atacan se esconden/ Y tiran flechas///

E.12.+ Pero si tiran al árbol qué...///

E.13.- Tiran... tiran lanzas ellos///

E.14.+ Y si... y si tienen mal puntería qué!///

E.15.- ... en el árbol... y el árbol se cae de cabeza/ Y le dan...//  
Y uno está de espaldas/ Y le da así en la cabeza/ Y le dan.../  
Y se desmaya/ ¡Jejejeje!///

E.16.++ Se desmaya/ Se cae muerto al suelo/ Y... ¡jejejeje! Y  
cuando vienen los otros dicen/ ¡Uy! Ya está muerto uno///

X X

(Ahora tú te vas y dices que vengo otro niño)

E.17.- Pero no he contado ningún cuento///

X X X

00000528

Niños.

Texto I.

(¿Cómo te llamas?)

E.1.- Ana García Álvarez Crespo Ortiz///

(¿Cuántos años tienes?)

E.2.- Cinco///

(¿Cuántos hermanos tienes?)

E.3.- Cuatro///

X X

(Vamos a ver. ¿Qué hace tu padre?)

E.4.- Pues trabaja en la oficina///

(¿Y tu mamá qué hace durante el día?)

E.5.- Comer///

(¿Sólo comer?)

E.6.- Poner la comida///

(¿Qué más?)

E.7.- Dormir.../ Cenar...///

(Y tu qué haces desde que te despierten por la mañana?)

E.8.- Pues vestirme/ Y... cenar///

E.9.- Desayunar e las siete/ ¡Jajee!///

.. (Y cuando vienes al colegio ¿cómo vienes?)

E.10.- Andando///

00000529

(?Tú sólo? ?Cuénta cómo vienes?)

E.11.- Andando por la calle///

(Si, pero qué más?)

E.12.- Hacer la hoja/ Rezar/ Canter...///

X X

(?Cómo son tus juegos?)

E.13.- Jugar a las vases///

(?Cómo es ese juego?)

E.14.- Hacer la comida de mentiras/ Y dormir de mentiras///

X X X

Texto II.

(?Cuántos años tienes?)

E.1.- Cinco///

(?Dime cuántos hermanos tienes?)

E.2.- Cuatro///

(Y tu padre en qué trabaja?)

E.3.- Arquitecto///

(?Qué hace un arquitecto?)

E.4.- Hace casas///

X X

(?A qué juegas tú en el recreo?)

E.5.- Al globito///

00000030

(?Cómo es ese juego?)

E.6.- Pues mire/ Uno... uno es la liga/ Le tienen que coger<sup>1</sup>///

E.7.+ Uno es el lobo///

E.8.- Uno es el lobo/ Y luego le tienen que coger/ Y en que...  
y cual... o ?cómo es eso?///

E.9.+ Y el que le coja es la liga/// (todas)

(?A qué más juegas?)

E.10.- A los vaqueros cuando hay niños también///

(?Cómo es ese juego?)

E.11.- Aran.../ Y...y tienen que ir con el caballo e... a un  
sitio...///

X X

(?Dónde veranase?)

E.12.- En Alicante////

(?Y qué haces allí durante un día?)

E.13.- Juego.../ Juego/ Y como/ Duermo/ Me levanto/ Desayuno...///

(?Qué más?)

E.14.- Ayudo un poco a mi mamá ... un domingo cuando... cuando  
estoy en casa por la mañana///

(Sigue, sigue)

E.15.- Después voy al colegio/ Estudio.../ Y ya está///

X X

(?Y cuando terminas el colegio?)

E.16.+ A casa... a casa a comer///

00000331

(?Qué más haces?)

E.17+ Cenar///

E.18.++ No/ Merendar///

E.19.+++ Merendar/ Comer/ Ir al colegio///

E.20.+ Y después de comer nos vamos al colegio///

E.21 ++ !Otra vez!///

(?Y por la tarde?)

E.22.- Por la tarde nos vamos a casa / Y merendamos///

(?Qué más?)

E.23.- Y nos vamos de paseo///

(?Y qué hacen, por dónde van?)

E.24.- A rezar.../ A dar una vuelta por el parque/ Una vuelta a la manzana///

X X

(Un día de fiesta, ¿qué es lo que haces?)

E.25.- Ir con mi mamá y con mi papá al campo///

(?Y qué hacen allí en la sierra?)

E.26.- Comer en la sierra///

(?Qué más?)

E.27.- Y cuando.. cuando es verano ,pues... pues nos vamos al campo/ Y cuando sale fruta nos comemos fruta del árbol///

X X X

"



00000332

Texto III.

(?Cómo te llamas?)

E.1.- Marta Berreneches///

(?Cuántos años tienes?)

E.2.- Cinco///

(?Cuántos hermanos?)

E.3.- Cuatro y conmigo cinco/ ¡Claro!///

(?Son mayores que tú?. ?Qué hacen tus hermanos?)

E.4.- Pues estudiar igual que yo///

(?Y a qué juegan cuando van a casa?)

E.5.- No juegan nada, porque tienen deberes para hacer///

(?Y tú?)

E.6.- Yo... yo no tengo deberes/ Yo veo la televisión///

(?Y qué más?)

E.7.- Nada más/ Y después ceno/ Después voy a la cama/ ¡Jajajaja!/ Y después...///

(?Y tienes sueños?)

E.8.- No///

(?No sueñas?)

E.9.- ¡Ah!/ Sí, sí, sí///

(?Qué sueños tienes?)

E.10.- E... no me acuerdo de ninguno///

..

X X

00000333

(?Cuéntame todo lo que heces un día?)

E.11.- ?Un día?///

(Sí, sí un día)

E.12.- Un día de fiesta me voy a la sierra/ como// Después de comer me voy a los columpios/ Y después de los columpios ya...  
ee... me estoy dando una vuelta por los columpios// Después...  
después de los columpios ya... ya... ya se hace de noche/ Voy  
a mi casa.../ Me duermo/ E... bueno, bueno, después...!Jejejees!///

E.13.++ Y después ?qué?///

E.14.- Después si es domingo.../ Bueno, primero sábado por la  
tarde y después domingo...// El domingo hago lo mismo/ Me levanto/  
Me visto/ Desayuno/ Me voy a la ca...// Bueno no/Primero me  
voy a la calle/ Me quedo ahí un ratito con mis hermanas// Después  
me voy a los columpios con mi hermana/ E...!Qué más!/ !Ah!/ Doy  
una vuelta// Después ya voy a merendar a mi casa/ Bueno yo voy a  
merendar.../ !Jejejees!/ !Como no tengo hambre!...// Y ?qué más?  
!Ah!/ Después voy otra vez a los columpios/ Doy una vuelta/ Me voy  
a mi casa porque se hace de noche/ Ceno...ceno/ Y me voy a ver la  
tele...///

X X

(?Explícame cómo es tu casa?)

E.15.- Mi casa es.../ Es que tengo muchas casas///

(La tuya donde tú vives)

E.16.- Bueno donde yo vivo es la casa de mi abuela/ Bueno la casa  
de mi madre// Pues, pues hay un comedor que tiene... una habita-  
ción... mesa redonda a...// ?Qué más?/ Hay una mesa que tiene un  
teléfono// ?Qué más?.../ !Ah!/ Que... y también tiene una ban...  
bandeja de plata un cenicero a .../ O sea aquí una co.../ No/  
Eso no son aquí///

00000334

(Sigue, sigue)

E.17.- Y después ... en el otro salón que hay, hay una mesa, una copa, otra copa, que son de plata// ¿Qué más?.../ ¿Qué más?/  
E... cama, otra cama, un armario, otro armario y otro armario...//  
Después ¿Qué más?///

X X

(¿A qué has jugado esta mañana?)

E.18.- Esta mañana... esta mañana a qué jugamos...?/ A lo del corro///

(¿Qué es eso?)

E.19.- E... al corro de la patata///

(Pero ¿cómo es?)

E.20.- Como...///

E.21.+ Y también a la media naranja///

(Explícame)

E.22.- Es que unos... las niñas estas y otras pues se ponen en un corro/ Y una se pone en el medio// Y una.. y la que está...bueno todas/ Yo no he cantado/ Pero bueno, todas en... empiezan a cantar///

E.23.+ Y a dar la vuelta sobre... donde está la que va en medio///

E.24.- Y la niña hace así/ Y después coge a una de las niñas, a una niña/ Y después se queda así hablando// Y después el que va dice/ "Se quedan"// Esa niña va cogida a la otra niña/ Pues a la... a la.... a la niña que ha cogido///

" (Sí, sí)

E.25.- Pues entonces la niña... la niña que la ha cogido y eso... pues la niña otra vez se queda en el medio...///

X X

00000335

(A ver, hablemos del verano)

E.26.- Bueno mira/ Veraneo en dos partes/ En una que se llama Bundaca, Bun... Bundaca/ Y otra... y en la sierra también///

(Cuéntame qué haces un día en Bundaca y otro...)

E.27.- Voy a... a seto.../ Es que hay una carretera/ Y voy a un... a una cafetería que hay ahí/ Y después me voy a la plaza y todo// Y después..¿qué?/ Es que no sé qué hacer ahí/ Después me doy.../ Me voy a dar un paseo// Y después ¿qué?.../ Después ya cuando es muy tarde me voy a casa, que me viene a buscar/ Y ceno// Después me levanto/ desayuno///

(¿Has hecho alguna excursión con los niños en el colegio?)

E.28.- Sí///

(Cuéntame algo de alguna)

E.29.- Es que no me acuerdo de nada///

(Cuéntame cómo es?)

E.30.-¿En.. en el autobús?/ Yo era más chiquita que ahora, desde luego// Después..¿qué?/ Después ya no me acuerdo de nada///

X X X

Texto IV.

(¿Cómo te llamas tú?)

E.1.- Ana Martínez García///

(¿Cuántos años tienes?)

E.2.- Cinco///

(¿Cuántas hermanas?)

E.3.- Dos///

00000336

(?Dónde vives?)

E.4.- En Madrid///

(Pero Madrid es muy grande)

E.5.- ¡Ah! En... en Márquez diez///

(?Dónde está eso?)

E.6.- Pues en...///

X X

(?Cómo haces para ir a tu casa? Cuéntame todo)

E.7.- Pues viene mi madre/ Y me bus... me busca con su... con el coche que tiene que tiene un Simca/ Y me lleva al colegio// Y además va al Pilar/ Busca a mis primos y a mis hermanos/ Y nos vamos a casa// Y después nos vamos.../ No/ Primero vamos nosotros a Mallorca a comprar unos bollos para merendar/ Después recogemos a los niños/ Y nos vamos a casa///

(?Y qué haces allí?)

E.8.- Pues... pues primero llamamos a un primo nuestro que se llama Carlos/ Jugamos con él// Y... y mi hermano que es el mayor que se llama Rafa pues... a ... siempre llama a Ignacio para que juegue con él que es un primo suyo...// Y después a la hora... .. a la hora que es muy tarde se va Nati y también Carlos/ Y... y... y nos... y nos vamos a cenar// Y cualquiera día que... que mi... que mi teta quiera bañarnos pues nos bañamos/ Y después cenamos///

00000337

(? Y después?)

E.9.- Y después nos acostamos///

X X

(? Qué cosas te gustan a ti para comer?)

E.10.- Pues un... un filete empenado/ También a... también lechuga/ Y... y también arroz a la paella/ Y también... al... también...///

(? Qué haces en un día de fiesta?)

E.11.- Pues voy al campo a jugar / O... o viene mi... mi prima María José para jugar conmigo/ O el primo Luis/ O todos los niños primos.../ Y jugamos en el campo///

(?Y a qué jugáis?)

E.12.- Pues ojalá nos encontramos una choza/ Y jugamos con ella///

(?Y qué más?)

E.13.- Y también nos metemos en la choza a.../ Jugamos como si fuera nuestra choza de los indios/ Y jugamos a... a los vaqueros///

(? Y en los recreos a qué juegas?)

E.14.- Pues a muchas cosas/ Al lobo lobito/ A la media naranja/ Y también con la señorita// También con...(¿Cómo se llama?) con los niños y las niñas/ Y las niñas también... porque podemos podemos jugar con la señorita al tren///

00000038

(? Y qué es eso?)

E.15.- ?El tren?/ Como es un tren de verdad/ Pero con vías de niños y de niñas///

(?Y no escarriila nunca al tren?)

E.16.- ?Eh?///

(?No escarriila nunca?)

E.17.- !Claro!///

E.18.+ Se acha a andar/ Y luego un poco correr///

X X

(?Dónde vas tu a veranear?)

E.19.- A Benidor///

(Dime lo que haces allí)

E.20.- Pues jugar/ Ir a la... il a la playa/ Bañarme/ Y jugar con la arena///

(?Cómo juegas con la arena?)

E.21.- Pues también si tenemos un cacharrito para jugar en la arena hacemos que la arena es de sal y los huevos...// Si un día que tenemos el bañador puesto y nos vamos a bañar, nos vamos junto a la orilla/ Y cogemos un poco de tierra húmeda/ Y...y nos vamos a que se hagan huevos o patatas///

00000039

Texto V.

(?Tú cuántos años tienes, cinco?)

E.1.+ Todos tenemos cinco o así///

(Ma tienes que contar todo lo que haces en un día de colegio)

E.2.- Pues... primero mis hermanos como van siempre muy temprano y a mí me... me dejan dormir.../ Porque yo soy la más tarde que vengo///

E.3.+ Una dormilona poca siempre viene a la hora de escribir hora de...///

E.4.- Pues hija me tengo... me tengo que estar despierta toda la noche///

(?Sí?)

E.5.- Que sí/ ¡Para que me levante pronto!///

(? Qué más?)

E.6.- Pues entonces desayuno/ Y va... mi papá que es el más tardón que!.../ Y también voy al colegio/ Me deja en la esquina// Y además han juntado junto a nuestro colegio una oficina de... de mi papá///

(Sigue, sigue)

E.7.- Y hay... y hay dos garajes/ Y ta... y también hay que me-



00000340

terlo en cualquiera en donde quieras/ En cual garaje quieras pues lo metes///

X X

(Vamos a ver ?cómo es tu casa?)

E.8.- Pues mi casa es muy grande/ Y dicen que es muy pequeña/ Pero lo que pasa es que es muy grande porque tiene una...!una puerta más grande! que parece que es de los gigantes///

(Sí, sigue, sigue)

E.9.- Y además en mi casa al... al entrar<sup>1</sup> tiene un cuadro que... que tiene unos... unos dibujos muy bonitos///

(?Qué más?)

E.10.- Y también una mesa que hay un... un... un jarro de cristal que es muy bonito y muy grande/ Y también tenemos una silla que sirve para poner los abrigos... para.../ O sea cuando vienes hay una banqueta ahí muy grande para poner los abrigos///

(Ya ya, sigue)

E.11.- Y después si tienes el abrigo ya quitado pues cuando vienes del... a casa entonces abres la puerta/ Rozas contra la banqueta/ y dejas el abrigo// Y también como hay una tele y unos butacones que... que eran blancos y estaban muy sucios y ahora los han...///

E.12.+ Pintado///

00000841

E.13.- ¡Vale! Pintados no/ ¡Cómo los van a pintar con pintura!///

(Pues qué han hecho?)

E.14.- Y entonces se los han llevado/ Y... y han... y han dejado la casa sin sofás sólo con un sofá porque yo tengo uno blanco y otro marrón// Y entonces han.. han llevado los blancos/ Y también los butacones blancos... se lo han llevado// Y sólo quedaba un sofá/ Pero ese es el más grande///

(Muy bien, sigue sigue)

E.15.- Y entonces... y entonces cuan... cuando venimos del colegio por la tarde ponemos la tele a ver si hay dibujos/ Y si hay dibujos lo ponemos/ Y los vemos// Y si vienen nuestros abuelos pues que nos tiren caramelos porque como la abuela tiene muchos caramelos.../ Y si no tenemos ganas no los pedimos/ Y si tenemos ganas sí los pedimos// Pero lo que pasa es que siempre mi hermano al salir parece ir a... a casa siempre se compra polos///

(?y qué más?)

E.16.- Y... y luego un día que ponimos ensaladilla rusa él... se tomó un polo/ Y nos dió... y nos dió a nosotras// Y como yo soy la que manda de las comidas pues entonces puse ensaladilla rusa/ Y decía mi hermano que tenía mucha...///

E.17.+ Hambre///

E.18.- No/ Que tenía mucha.../ ¿Cómo se llama esto?.../ mucha...///

00000342

(Mayonesa)

E.19.- Mucha mayonesa sí/ Y entonces pues... lo probó/ Y dijo/  
Que tiene mucha mayonesa!// Y entonces se tuvo que dejar el pla-  
to lleno/ Y se lo tuvieron que...///

E.20.+ Comer///

E.21.- Comer las muchachas///

X X

(¿Cómo es tu colegio?)

E.22.- Pues...?la clase?///

(Si la clase tuya en este casa)

E.23.- Pues todo este colegio es muy grande porque son de muchas  
profesoras// Que las mayores donde está la señorita Marche está  
mi prima y mi hermana/ Y mi hermana está en el pupitre de... de  
las más pequeñas porque sabe menos// Y mi prima sabe como si  
fuera una niña más mayor que... que las mayores de clases/ Como  
si fuera... como si fuera de grande como mi hermano///

X X X

00000343

CORPUS DE LOS NIÑOS DE 6 AÑOS

NIÑOS.

Texto I.

(?Cómo te llamas tú?)

E.1.- Yo Javier Muela///

(?Cuántos años tienes?)

E.2.- Cinco/ Pero voy a cumplir seis///

E.3.+ Natural natural/ ¡Anda y yo!///

E.4.+ ¡Oye oye!/ En este junio ya cumple los seis///

(?En qué clase estás?)

E.5.- En párvulos C como todos///

(?En qué calle, dónde vives?)

E.6.- Yo vivo al final de Jorge Juan///

X X

(Vamos a ver ?Qué haces para venir al colegio todos los días?)

E.7.- Me trae mi padre que mi madre está mala que la ebrieron la  
barriga// Y después estudio algunas cosas/ Y me voy a casa///

00000344

(?Qué cosas estudias?)

E.8.- Pues... hacemos cuentas y escritura dibujos/ Algunos veces dibujo/ Y... leemos también// Algunos van por "el pueblo de Dios"/ Algunos vamos por la cartilla///

E.9.+ Todos todos los de aquí vamos por "el pueblo de Dios"///

E.10.++ ¡Menos éste!///

E.11.+++ Yo sí voy///

X X

(Bueno dime qué haces en los recreos?)

E.12.- ... Porque ahora ya juegan los otros niños que son unos cobardes/ Y juego con mis amigos a Terzán///

(?Dime cómo es ese juego?)

E.13.- Pues... pues un niño por ejemplo está así/ Y yo me pongo así/ Y hago ¡puf!/ Un niño que se llama Redecilla de mi clase///

( Sigue , sigue. ?Qué más?)

E.14.- Y... y es una pandilla///

.. E.15.+ ?De qué?/ ?De Terzán?///

E.16.- Sí///

00000345

E.17.+ Y algunas veces nos caemos en tierras movedizas y eso///

E.18.++ Y le tiran de la cuerda...///

E.19.+++ Si///

E.20.- Y llamamos a los elefantes...///

E.21.+ A... y a los leones///

E.22.- Si///

E.23.+++ Como Mario/ Como Mario que es Tarzán/ ¡Siempre quiere ser todo!///

E.24.+++ Si porque los jefes siempre siempre son los más eficientes!///

E.25.+ Y los que mandan a todo/ Este manda a todo///

E.26.++++ Yo voy a ser general///

E.27.- ¡Pues este es un marimandón!/ ¡Manda a todos!///

E.28.+ Pues yo...(¿sabes qué voy a ser?) Tarzán///

E.29.- ¡Ale!/ ¡Con lo que ha pasado ya!/ Esos tiempos ya han pasado hace ¡bua!///

00000846

E.30.+++ Yo...(¿Sabes qué voy a ser?) doctor///

X X X

Texto II.

(Ahora te toca a tí)

E.1.+ Este no habla///

E.2.++ Este no sabe hablar///

(¿Cómo te llamas?)

E.3.- José Luis Lloret Suárez///

(¿Cuántos años tienes?)

E.4.- Sais///

X X

(Verás como tú sabes hablar mucho. ¿Qué haces desde la mañana?)

E.5.+ ¡Huy! Yo no he dicho eso///

(Ya lo dirás. Ahora déjale hablar a él)

E.6.- Pues viene mi muchacha al cuarto/ Y yo..me levanta/ Y mi her-  
mano también// Y después mi muchacha me coge/ Y me lleve el...

al... cuartito de estar/ Y... y mi hermano se va por ahí andando  
sólo hasta el cuarto// Y después nos vestimos solos/ Y después

00000347

mi mucha es... está haciendo el desayuno///

(Sí, sí, sigue)

E.7.- Ya no sé más///

E.8.+ Luego cuando vas al cole y eso///

E.9.++ ¡Eso es!///

E.10.- Llego al cole/ Y... y empezamos a leer// Y después empezamos  
a hacer la cosa de escritura///

E.11.++ ¡Ah!/ Y también vamos al recreo///

(?A qué juegas tú en el recreo?)

E.12.- Pues a indios y a vaqueros///

X X

(?Cuéntame ahora lo que haces un día de fiesta?)

E.13.- Un día de fiesta pues... nos vamos al... al campo/ Y ve-  
mos al cine/ Y... jugamos en casa/ Y... vamos la televisión/  
Y... jugamos al balón también en la calle.../ Y... vamos a casa  
de nuestros primos// Y después ya nos bañamos/ Y vamos la televi-  
sión///

X X X



00000348

Texto III.

(Ahora te toca a tí decir todo lo que haces por la mañana)

E.1.- ¿Por la mañana?.../ Por la mañana no duermo// Luego después de despertarme me viene mi madre a... a despertarme/ Primero a mi hermana/ Y luego a mi hermano y a mi hermana pequeña// Y luego nos vestimos/ Luego desayunamos/ Luego nos vamos al colegio con mi padre en el coche/ Pero hoy no porque mi padre estaba malo///

(Ya, sigue, sigue)

E.2.- Luego vamos al colegio/ Luego estudiamos/ Hacemos una hoja/ Ahora hay ho... hojase de cu... de rayas para hacer las cuentas y otras rayas///

(Muy bien. Sigue, sigue)

E.3.- Hacemos el dibujo/ Vamos al recreo...///

(¿Qué haces en el recreo?)

E.4.- Nada/ No juego///

X X

(Bueno ahora cuéntame un cuento con la selva, un río que tiene cocodrilos, un elefante y tú que lo tienes que cruzar)

E.5.++ ¡Ay!/ Yo me la se/ Yo me la se///

E.6.- Un elefante estaba en... casi llegando a... a beber el río//  
Luego vino... vino un cocodrilo que estaba en el agua/ Se llegó

00000349

allá el elefante/ Y luego le echó agua por la cabeza el elefante//  
Y... Y vino un señor nadando/ o(digo) un señor nadando debajo de  
un puente/ Y otro... otro por el puente/ Y dijo/ "¡Ay, ay!// Y  
luego el de arriba del puente dijo/ "¡ay, ay! el cocodrilo me...  
me ha comido a mí y el puente"/// (Se ríen todos)

(Sigue, sigue)

E.7.- Y luego dijo el elefante/ "¡Oye, oye! ¿Quién habrá hecho  
eso?// Y luego el señor al otro señor el que estaba nadando lle-  
gó a la otra boca del cocodrilo/ "Pero dónde estoy? ¡Parece que  
tengo una ballena!"/// (Se ríen todos)

(Sigue , sigue)

E.8.- Y dice el señor.../ Y luego al señor como... como era una  
ballena... le...cua... cuando vino una... mosquito/ Y le estaba  
rascando/ Y luego salió disparado por donde sale el agua/// (ríen todos)

(Sí, sí, continúa)

E.9.- Y luego... y luego llegó a donde estaba el otro señor/ Y le  
dijo/ "Toma este cuchillo para cortar la tripa"/ Y le... y le di-  
jo/ "Córtale primero la boca"/ Y se la cortaron// Y luego... y lue-  
go... el elefante dijo/ "Voy a bajar al otro río"/// (Se ríen todos)

(Vamos sigue)

E.10.- Y... y luego era de noche/ Y luego se durmió el... el.../// "

E.11.+ ¡Caramba!

00000350

E.12.- Y luego vino le... su madre/ Y le dijo/ "¡Ay!/ ¡Qué tarde has venido!/ ¿Qué te ha pasado?"// Y le dijo que... que estaba salvando a un señor/ Y no le salvó porque es un mentiroso///

X X X

Texto IV.

(Vosotros os vais a sentar a dibujar y habláis lo que queráis)

E.1.- ¿Qué vas a dibujar?///

E.2.+ Una casa///

E.3.++ ¡Ay!/ ¡Está mal!/ ¿El borrador?///

E.4.+ ¡Oye!/ ¡Pero qué largo!/ ¡Casi no va a caber!///

E.5.- Esto es la casa///

E.6.+ ¡Un barco!/ ¡Un barco de vela!///

X X

E.7.- ¡Hola!/ ¡Buenas tardes!///

E.8.+++ ¿Y cuando acabemos entonces podemos irnos?///

(Sí)

00000351

E.9.+ ¡Umm!/ Yo todavíe no he acabado///

E.10.++ ¡Huy!/ ¡A mí me ha salido mal!///

E.11.- Voy a dibujar otra cosa porque esto me está saliendo feí-  
simo///

E.12.+ ¡Ah!/ Y a mí también///

E.13.++ ¡Oye!/ Pero no lo hagas tan largo que no nos van a caber/  
¡A que sí!///

X X

E.14.- ¿El borrador?///

E.15.+ ¡Espera hombre!/ ¡Que lo tengo que borrar todo!/ Si no , no  
me cabe///

E.16- Ya basta///

E.17.++ Un barco con un señor nadando///

E.18.+ ¿Y qué más?///

E.19.- Y nada más///

00000352

E.20.++ Yo una peluca/ !Jejejeje!///

E.21.- Me parece que me está saliendo... feucho///

E.22.+++ Yo también una niñera///

E.23.+ !Mirar qué gracioso va a ser esto!/ !Mirar!/ !Mirar!/ !Jejejeje!///

E.24.+++ !Ah!/ Esto es un micrófono/ ?Y luego nos lo enseñase...?///

E.25.++ !A ver, a ver!/ !El ojo este!...///

E.26.- !Hala ya!///

X X X

Texto V.

(Cuéntame lo que haces durante el día)

E.1.- Puse... me levanto/ Y... me visto/ Y... luego desayuno//  
Y... luego voy al colegio/ Y...y...y... escribimos/ Lo primero es.../  
Leemos/ Después escribimos/ Y bajamos al recreo// Después segui-  
mos escribiendo y... y...///

..

E.2.+ Uno se ha llevado un tebeo/ ?Eh?///

X X

00000853

( A ver, tó, cuéntame todo lo que heces durante el día)

E.3.- Me levanto/ Y después viene mi madre a despertar al pequeño/ Y... y después nos vestimos/ Y nos vamos al cole// Después cuando es la hora de la comida me viene a buscar mi abuela/ Y después nos vamos a comer/ Y después volvemos al colegio/ Y después vamos al recreo// Y... Y... después... y después me... voy a casa/ Y... y veo la tele/ Y dentro de un rato me acuesto ya///

X X

(Hazme un cuento con un pájaro, una montaña y un niño con un tirachinas)

E.4.+ ¡Qué difícil!///

E.5.+ ¿Tú lo sabes?/ Pues yo también lo sé///

E.6.- Era una vez un niño con un tirachinas que se encontró con un pájaro/ Y fué/ Y le tiró una piedra/ Y el pájaro se cayó// Y después el niño va haciendo fuego/ Y lo asa/ Y después se lo come/ Y... y después va otra vez a cazar///

(Sigue, sigue)

E.7.- Y después va otra vez a cazar/ Se encuentra con otro pájaro/ Le tira una piedra/ Y se muere/ Se cae el pájaro// Después lo asa/ Y se lo come///

"

(¿Y qué más?)

00000054

E.8.- Después se encuentra con otro pájaro/ Se... se lo... le  
tira una piedra/ Se lo esa/ Y se lo come///

X X

E.9.+ ¡Oiga!/ Este está tocando eso///

E.10.++ ¡Justo!/ ¡Lo que iba a decir yo!///

X X X

00000055

NIÑAS.

Texto I.

(Cuéntame tú lo que haces durante el día)

E.1.- Yo me levanto/ Me lavo/ Me pei... me peina mi madre//  
Luego desayuno/ Me vengo a la escuela/ Antes de eso me peino/  
No/ Me visto///

(?Y qué más?)

E.2.- Y después me pongo el babi/ Vengo aquí/ Rezamos/ Nos ponemos a escribir// Y luego salimos al recreo// Luego entremos otra vez/ Y...///

(?Y qué?)

E.3.- Y otra vez a escribir// Y luego por la tarde cantamos/ decimos cuentos/ Nos lo cuentan///

(Dime uno de esos cuentos)

E.4.- No sé un cuento/ No sé ninguno///

X X

(?Qué haces un día de fiesta?)

E.5.- Me levanto/ También me peino// Luego me selgo a jugar/ Y me voy a la misa pa aprender las cosas pa cuando vaya a hacer la comunión///



00000356

(Sólo haces eso durante un día de fiesta?)

E.6.- Juego a la goma///

(?Pero qué más juegos haces?)

E.7.- Y luego me voy a mi casa a comer// Después de comer pues  
me vengo a la calle otra vez a jugar// Y después me voy a mi casa/  
Y como un poquitín/ Nada más///

X X

(?Cuántos hermanos tienes tú?)

E.8.- Cuatro///

(Dime cómo son)

E.9.- Uno pequeño/ O... otro mediano/ Y el o...y el otro el mayor///

(?Se pegan entre ellos o juegan?)

E.10.- Ellos sí juegan/ Algunas veces luchan/ Cogen unos palos/  
y se los hincan///

(?Cómo?)

E.11.- Como hincándoselos/ Parece que se los hincan/ Pero no se  
los hincan///

.. E.12.+ ¡Ah!/ No se los hincan///

X X

00000357

( A ver, dime cómo es tu colegio...cuántas ventanas tiene...?)

E.13.- Dos///

(?Qué más, qué más?)

E.14.- Tenemos pagados los... unos dibujos por la pared///

(?Cómo son, dime alguno que tú te acuerdes?)

E.15.- Muy bonitos///

(?Pero qué hay dibujado?)

E.16.- Un tren con un payaso// Luego un burro una burra// Luego  
hay paya.../ No/ Enanitos, la cabeza de la cenicienta Blanca  
Nieves con un enanito///

X X X

## Texto II.

(?Tú qué haces durante el día?)

E.1.+ ¡Ay!/ ¡A ésta le da una vergüenza!...///

(Desde que te levantas)

E.2.- Desayunar...///

E.3.+ ?Y luego?///

"

E.4.+++ Levantarse///

00000058

E.5.+++ Lavarte/ Peinarte/ Ponerte el abrigo...///

E.6.+ ¡Cállate!///

E.7.- Levarte/ Desayunar...///

X X

(?Qué haces en el colegio?)

E.8.- Escribir///

E.9.+ Pero escribes muy mal///

(?Y en el recreo?)

E.10.- Jugar///

X X

(A ver, ahora tú dime todo lo que haces durante el día)

E.11.- Me levanto/ Me lavo/ Me lavo la cara, las manos...//

Y luego entonces luego despierto a mi madre para que me vista/

Y luego me peino...// Luego viene el coche / Y me voy... el colegio/ Y en el colegio hago dictado...///

" (A qué juegas?)

E.12.- A las mamás///

00000359

(?Cómo es eso?)

E.13.- Puse... puse mi prima es la mamá/ Y entonces nos manda a nosotras al colegio/ Y... así... y jugamos así///

X X

(?Qué haces un día de fiesta tó?)

E.14.- Puse ir al campo/ Me llevo los columpios/ Me columpio//  
Luego me pongo.../ Si hace verano me pongo el bañador/ Y como vamos al río pues me baño/ Y... todo eso///

(?Y después?)

E.15.- Comemos en el campo/ Y luego jugamos///

X X X

### Texto III.

(?Qué haces durante el día?)

E.1.- Puse me voy al colegio...///

E.2.+ ?No te peinas?///

E.3.++ ?Ni te vistes?///

E.4.+++ ?Ni te lavas?///

00000360

E.5.- Me lavo.../ Me peino...///

X X

(?Cómo vienes al colegio?)

E.6.- Bien///

(?Qué más?)

E.7.- Con blusa, con el inifome... con la...///

(Pero ?cómo vienes en coche o en qué?)

E.8.- En coche///

(?Con quién?)

E.9.+ Con el chófer///

E.10.++ Pero yo voy en autobús///

(?Dónde vives?)

E.11.- En Odonel///

X X

(?Cuéntame ahora qué haces en el colegio?)

.. E.12.- Pues hacer la tarea.../ E... ir al recreo...///

(?Cómo es tu señorita?)

00000561

E.13.- Buena///

(? Y qué os dice?)

E.14.- Pues que nos callemos porque somos charlatanas por lo menos  
les de atrás de los primeros/ Los de atrás todas hablando...///

(?Y tú?)

E.15.- ?Yo?/ Pues bien, buena...///

X X X

#### Texto IV.

(.A ver tú,?qué haces un día de fiesta?)

E.1.- ?Yo?/ Pues irme al chalet/ Y jugar/ Y bañarme/ Jugar con mis  
primas/ Monter en bicicleta// Después pues... me voy al cine con  
mis primas y con mis primos// Después me voy a hacer unos guateques...///

(?A qué?)

E.2.- A hacer unos guateques///

(?Cómo es eso?)

E.3.- Pues que ponemos los discos/ Y vienen todos los primos de  
arriba a nuestra casa a bailar/ Y nos metemos allí todas las pri-  
mas y yo///

(?Y qué hacéis?)

00000062

E.4.- Pues... bailar/ Comer cosas/ ¡Ay!.../ ¡Qué rico!// Pues...  
después... nos vamos al cine.../ Y... y después nos vamos a ca-  
sa/ Digo/ Después nos vamos a dar una vuelta/ Y después nos vamos  
a casa/ Y nos acostamos///

(?Y te lo pases muy bien los días de fiesta?)

E.5.- Sí///

X X

( Ahora tú, cuéntame todo lo que haces durante el día)

E.6.- Pues primero me despierto yo sola/ Y miro el reloj// Y  
luego despierto a mi hermana y a José/ Y José como tiene sueño no  
le puedo despertar// Y entonces vamos a desayunar/ Y entonces va  
la muchacha/ Y empieza a despertar a José/ Y José le muerde a la  
muchacha todos los días por la mañana// Y entonces tiene que ve-  
nir Cermen también a cogerle por los pies/ Y otro por las manos/  
Y, ¡A desayunar!// Luego de desayunar nos peinamos/ Y luego de pei-  
nar pues nos ponemos el abrigo/ Y cogemos la cartera/ Y nos vamos///

E.7.+ Yo no me pongo el abrigo///

E.8.- Yo sí///

E.9.+ Pues yo no/ ¡Es que hace un calor de espanto!///

E.10.++ Yo me lo dejo por las mañanas///

00000863

E.11.- Y luego de venir al cole pues allí... pues escribimos/  
Pues vamos al recreo.../ Hacemos cuentos.../ Hacemos caligrafía...  
dictado...y esas cosas///

X X

(? Y a qué juegas en los recreos?)

E.12.- Bueno cada vez a una cosa// Pues primero a los castillos/  
Luego al escondite/ luego a la media naranja/ Luego a las mamás/  
Luego al corro la patata.../ A muchas cosas///

(?Dime en qué consiste cada uno de esos juegos?)

E.13.- Pues uno pues... la media naranja que nos cogemos todas  
de un corro/ Y una... tiene que cantar y bailar así// Luego el  
corro de la patata nada más es dar vueltas y cantar...///

X X X

#### Texto V.

( Cuéntame tú todo lo que haces en todo el día)

E.1.- Me levanto... me levanto/ Salgo de la habitación/ Me lavo/  
Me arreglo// Después desayuno/ Después me... después cojo los li-  
bros y la cartera/ Y me... voy al colegio// Y en el colegio llego/  
Me quito el abrigo/ Me pongo el baby/ Me pongo a escribir a escri-  
bir a leer a hacer cuentas// Después nos vamos al recreo/ Y des-  
pués otra vez vamos/ Y hacemos trabajos manuales y cosas// Y des-



00000864

puede... después yo nos ponemos otra vez el abrigo/ Y nos vamos a casa///

(?Qué haces en casa?)

E.2.+ Pues leer/ Juar...///

(?A qué juegas?)

E.3.+ Yo a nada porque son mis dos hermanos los dos pequeños///

(?Y qué haces tú?)

E.4.+ Yo los tengo que estar allí cuidando///

(?Son traviesos?)

E.5.+ Si...///

E.6.++ Regular///

X X

( A ver la otra niña ¿dónde vas tu un día de fiesta?)

E.7.- Pues yo me voy a Parquesol por la mañana// Y entonces nada más llegar allí como es muy lejos es fuera de Madrid pues ya es la hora de comer// Y entonces pues vamos a comer/ Y comiendo José mi hermano empieza a decir/ "¡Yo quiero bailar!" (canturreando)// Y después de comer empieza José a bailar/ Y no me deja entonces a mí patinar///

00000065

(?Cómo patinas tú?)

E.8.- Pues yo con los dos///

(?Pero vas muy desprisa o muy despacio?)

E.9.- ¡Hombre!/ ¡Estoy aprendiendo!...///

(?Qué más haces?)

E.10.- Luego después de... de patinar entonces nos vamos a dormir una siestecita// Y después de dormir una siesta jugamos un poquito a la comba// Y luego de jugar pues a merender/ Y luego de merender nos vamos para casa///

X X

(?Qué es lo que te gusta de la tele?)

E.11.- De la tele... dibujos animados///

(?Pero cuáles?)

E.12.- Lo de Pícepiedra///

E.13.+ Y a mí igual///

X X

( A ver tú, ¿qué haces un día de fiesta?)

E.14.- Pues hacer una tarta...///

"

00000866

(?Qué más?)

E.15.- Juger.../ Irme a jugar con mis hermanos...///

X X

( Que bajan más de seis años)

E.16.+ Hay una niña de seis años/ Y no quiere bajar///

E.17.++ ¡Anda!/ Y no baja/ ¡Qué vega es!///

X X

( Tó, dime un cuento con un oso, un niño y un caballo en la montaña)

E.18.- Puse entonces un niño un día salió de casa con perm... sin permiso de su mamá/ Y se subió a una montaña// Y entonces allí se perdió/ Y encontró a un oso// Entonces el oso pues...///

E.19.+ ?Pero qué has dicho?/ ?Un oso?///

(Un oso, un caballo y un niño)

E.20.- Encontró a un oso y a un caballo y a un niño// Entonces al encontrarse el... él tenía miedo/ Y se fue corriendo a otro sitio// Y entonces dijeron los dos niños/"?Puedo monter contigo?"/ Dijo el niño/ "Bueno"// Entonces monteron/ Y... y se fueron a la luna// Y entonces... (Se ríen todos)///

00000367

E.21.- Ya no sé más///

x x x

00000368

CORPUS DE LOS NIÑOS DE 7 AÑOS

NIÑOS

Texto I.

(?No nos podemos sentar en el pasillo?)

E.1.- No///

(?No se puede sentar?)

E.2.+ Sí...///

(?Eh?)

E.3.- No///

(?Por qué?)

E.4.++ En el suelo sí///

(?En el suelo sí?)

E.5.+ Claro///

(Bien, pues nos sentamos, venga)

.. E.6.- ¡Je je jeee! (Ríen todos)///

X X

00000569

(Vamos a ver, ahora nos contamos muchas cosas. Dime tú todo lo que haces durante el día, desde que te levantas hasta que te acuestas)

E.7.- Primero me levanto de la cama/ Desayuno/ Y me vengo al colegio/ A las nueve me vengo al colegio// Y después leo/ Venimos a la clase/ Y leemos// Después salimos al recreo/ Y otra clase de... por ejemplo escritura o matemáticas// Y después otro recreo/ Luego otro/ Y después otro recreo/ Luego otras...///

(¿Tú qué haces en los recreos?)

E.8.- Jugar/ Juego al fútbol con mis amigos.../ Y a las chapas también///

(Pero, ¿y por dónde tienes que ir? ¿Cómo errances?)

E.9.- Por la carretera///

(¿Cómo, cómo es la carretera?)

E.10.- Así (gesticula)/ Mira/ Tienes que hacer así todo el rato con arena/ Pero aquí no se pueda hacer///

(Bueno)

E.11.- Bueno sí se puede/ Por ejemplo este de aquí... esta valla aquí esto recto es la carretera// Y con una chapa tiras/ Y si te sales fuera pues te quedas donde estabas aquí/ Si no te sales fuera te quedas///

(Pero hacéis la carretera recta?)

00000370

E.12.- Sí sí/ E... e...e... en curvas o con curvas///

X X

(Sigue tú contando lo que haces durante el día)

E.13.- Después vengo a comer a las una menos cuarto/ Y como/  
Me lavo/ Y le... voy...vengo al colegio// Después le... también  
leamos otra vez///

(?Cómo haces para ir a casa, ¿o ver?)

E.14 Cojo el autobús/ Y me voy///

X X

(?Cuántos hermanos tienes tú?)

E.15.- Yo tengo dos más///

(?Cómo son?)

E.16.- Uno tiene cuatro/ Y otro tiene siete/ Digo.../ Otro tie-  
ne nueve///

(?Y con quién te pegas más?)

E.17.- Con el más mayor///

" (?Cómo, cómo os pegáis?)

E.18.- Es que a veces le... como tenemos unos juguetes cada uno  
le coge uno/ Y empieza a pegar él// Luego sale mi madre/ y me pe-

00000371

gan a mí y a él también a los dos///

(?Y cuando vais a acostaros no pasa nada?)

E.19.- ¡Je je jeee!/ Nos pegamos también///

(?Cómo os pegais cuando os vais a acostar?)

E.20. Pues uno empieza a dar patadas/ Y entonces yo le pego también// Luego viene mi madre/ Y nos pega también a nosotros///

X X X

Texto II.

(?De qué equipo eres tu partidario?)

E.1.- Pero yo no/ Yo me retiré del fútbol/ No me gusta///

(?Por qué no te gusta a tí el fútbol?)

E.2.- Porque a mí me... porque yo una vez estaba jugando/ Y yo de principio cuando el profesor dijo que los que quisieran meterse en el fútbol que levanten la mano yo la levanté no sabiendo.../ Yo me creía que el fútbol era una cosa mejor// Pero después de tanto jugar tanto jugar ya me cansé/ Y digo// Yo me retiro/ Esto es una tontería/ Yo no encontraba nada ahí...///

(?Y a qué te dedicas ahora?)

E.3.- Pues... a los estudios///



00000372

(?Todo el día estás estudiando?)

E.4.- Bueno... después salgo al recreo a jugar/ Pero no juego al fútbol///

(?A qué juegas?)

E.5.- Pues muchas veces juego a las chapas también///

(?Y qué tal vas?)

E.6.- Pues yo muchas veces pierdo/ Otras veces gano por mucha ventaja/ Pero... la mayoría de las veces pierdo///

E.7.+ Casi siempre yo gano///

X X

(Bueno, ?y tú dónde vives?,?Cómo haces para venir al colegio?)

E.8.- Pues primero... empiezo por donde vivo/ Yo vivo en la calle Narvaez portal 72 piso tercero y puerta una// Y para... y de aquí para ir a mi casa... pues no vivo muy lejos/ Vivo en Narvaez/ Ya se lo he dicho antes cuando... donde vivía// Entonces me voy con una señora y que.../por las mañanas me voy con una señora que no es mi madre que es otra señora la madre de otro chico// Y entonces nos vamos/ Me... me lleva hasta mi casa/ Y ella va con su hijo hasta su casa// Después por la tarde mi madre lleva... me lleva a mí/ Y lleva a ese niño// Y ya nada más/ O sea que no hace falta ni coger autobús///

00000373

(?Qué haces desde que te levantas?)

E.9.- ¡Ah!/ Desde que... cuando me levanto pues me lavo/ Y después desayuno// Y después ya me... me vengo al colegio/ Y después ya estudio/ Juego en los recreos...///

(Pero cuéntalo con muchos detalles, todo lo que haces en el colegio, qué te pasa...)

E.10.- ¡Anda!/ Pues primero llegamos al colegio/ Yo... empezamos todos los chicos a rezar/ Pero eso es de todos// Y después nos manda el profesor hacer la escritura/ Y después ya salimos al recreo/ Y jugamos// Pero alguna vez yo me traigo un refresco como aquí que tengo uno de naranja/ Que ya me he comido el de limón en el recreo// Y entonces muchos niños quieren.../ Y... ya se formaba aquí un corro... muchos por... para coger el refresco/ Digo/digo/ ¡Ya Ya los últimos/ Digo/ Bueno que ya les he dado mucho/ Y me quedaba ya nada un... un milímetro///

X X

(A ver... dime lo que haces en un día de fiesta?)

E.11.- Yo el día de fiesta pues... el domingo pasado me levanté/ A misa no pude ir porque mi... mi padre muchas veces trabaja los domingos...///

(?En qué trabaja tu padre?)

E.12.- Sastre///

00000374

(?Qué hace?)

E.13.- Pues nada/ ¡Coser! Si es sastre qué va a hacer!.../ Pues eso!///

(Ya.7Cuéntame tú lo que hiciste el domingo?

E.14.- Pues al domingo...después como como porque los... los días... los días que estoy en... en Misa pues luego juego aquí en el Colegio a policías y ladrones y eso// Pero el domingo pasado como no fui a Misa pues pues estuve en mi casa jugando con mi hermano/ Pero... pero algunas veces no juego/ Me peleo con mi hermano///

(?Cuéntame todo eso?)

E.15.- Es que es que es que es muy muy pequeño/ Es... tiene tres años/ Pero todo lo que yo tengo.../ El tiene unos carros/ ?No?/ Entonces vamos a poner porque él tiene juguetas peores que yo// Entonces yo tengo un tanque de esos klin lanzaventosas/ Y lo quiere él/ Y entonces dice mi madre/ ¡No!/ Que eso es de Javier/ Entonces le paga mi madre a Alberto// Y entonces yo... y entonces mi hermano dice/ ¡Venga Javier a luchar que.../ Y siempre quiere ganar él/ Y por eso nos peleamos///

(?Cómo son esas peleas y tú qué haces?)

E.16.- Nada/ Pues yo me tengo que dejar ganar porque si no llora///

E.17.+ Así no te casan a tí///

X X

00000875

(?Y tú cuando sales al campo dónde vas, qué haces?)

E.18.- ¡Ah!/ Pues yo en el campo no voy tantas veces porque mi padre no tiene coche/ Cuando vamos al campo bueno cuando vamos es que hay arriba un... un... un conocido de mi padre... que... está... está allí y algunas veces nos lleva en el coche al campo// Y... y como nos lleva al campo algunas veces juego/ Y como hay una chica pues jugamos a muchas cosas/ Yo juego con la chica...///

(?A qué jugáis?)

E.19.- ¡Anda!/ Pues yo no me acuerdo porque jugamos a...a... a.../ Ya no me acuerdo porque nos lo pasamos en correr/ O sea que no jugamos/ Lo que hacemos es correr/ Y hacemos carreras... y eso/ Y yo siempre la gana ella///

X X X

### Texto III.

(?Cómo te llamas?)

E.1.- Rafael Angel Luzón///

(?Cuántos años tienes?)

E.2.- Yo tengo siete años///

E.3.+ Y yo también///

"

X X

00000376

(Ahora cuéntame todo lo que haces durante el día)

E.4.- E... pues primero me levanto/ Después voy a desayunar/  
Me... me lavo.../ Me lavo/ Pero antes me visto/ ¡Claro!// Des-  
pués como siempre me voy en el coche de mi padre.../ Con mi pa-  
dre... en el coche aquí me vengo al colegio.../ Espero un rato/  
Y luego ya me vengo a clase///

(?Y mientras esperas qué haces?)

E.5.- Jugar///

(?A qué juegas, dime qué pasa?)

E.6.- A chapas... y todo eso///

(Sigue contando todo lo que haces en el día)

E.7.- Después voy a casa/ Empezamos a leer/ Después salimos al  
primer recreo// Después vamos a... a... a clase/Y nos ponemos  
a...///

(Cuéntame cómo juegas a las chapas, lo que haces para ganar)

E.8.- Suerte///

(?Pero cómo hacías?)

E.9.- Tiraba/ Y me salía.../ Y casi nunca me salía fuera/ Y todo  
eso///

..

(Dime todo lo que haces en el recreo)

E.10.- Jugar... al fútbol y otras cosas///

00000377

(?Y tú de qué sueles jugar?)

E.11.- De delantero///

(?Y cuál es tu equipo?)

E.12.- El... el Madrid///

(?Cuál?)

E.13.- Yo aunque no juego al fútbol tengo un equipo que me gusta mucho o sea el Atlético de Madrid///

(?Te gusta más que el Real Madrid?)

E.14.- El Real Madrid está que no que no vale pa na///

E.15.+ Yo del Atlético de Bilbao///

(?Y tú qué dices, que él dice que el Real Madrid no vale para nada?)

E.16.- Pues que... Vale mucho/ Pero es que ya se han ido los extremos y los delanteros que tenía antes y todo eso///

E.17.+ Y el portero se ha ido///

E.18.++ Tienen que poner otros buenos porque si no pierden///

E.19.+++ Ya han perdido la liga///

E.20.++++ Yo tengo un portero fenómeno Iribar Iribar Iribar!///

..

E.21.- Soy del Atlético de Madrid///

00000378

E.22.++ Yo del Atlético de Bilbao///

E.23.- Bueno también va muy bien/ Va el segundo o así/ Que el Atlético de Madrid... el Atlético de Bilbao también va muy bien/ Iré por el segundo o el tercero/ O sea que también va muy bien///

X X

(Bien. Ahora cuéntame tú lo que hiciste el domingo)

E.24.- Pues allí con el coche de mi padre al campo/ Primero fuimos a la sierra muy cerca de la sierra// Bueno pero la montaña no la quisimos subir porque el sábado nos fuimos a escalar/ Y escalamos mucha montaña y todo eso///

(Muy bien, sigue, sigue contando lo que hiciste)

E.25.- Bueno pues fuimos al río a ver si podíamos cruzar el río... cruzar el río/ Andamos mucho pa... a ver si le podíamos cruzar/ Pero no encontramos sitio///

(¿Qué más, cómo te divertiste el domingo?...)

E.26.- Llevábamos el balón/ Y jugamos allí al rubí/ Ibamos muchos... mi hermano yo otros tres coches más///

(¿Cómo es ese juego?)

E.27.(todos) ¡Rubí, rubí, rubí!

E.28.- Ibamos corriendo/ Y otros a tirar el balón/ A tirarse a lu-

00000379

cha contra ellos/ Y se centra a otros/ Y esos tienen que meter  
por... tiene que meter gol///

(?Y tú metiste algún gol?)

E.29.- Bueno... a, a, a meter gol no jugábamos/ Jugábamos a ver  
quién tenía más rato al balón///

(?Nunca caíste debajo de todos los demás?)

E.30.- Sí.../ Caf...///

(?Qué pasaba cuando se caían encima de tí?)

E.31.- Nada/ Que me hacían daño/ Y me aguantaba///

(?Qué más hiciste el domingo?)

E.32.- Luego fuimos.../ Y nos fuimos a otro pueblo/ Y allí meren-  
damos// Y luego ya vinimos a casa///

(?Y cómo es la venida a Madrid?)

E.33.- Bien/ Muchos coches///

(?Venís muy despacio o cómo?)

E.34.- Umm.../ ¡Bah!.../ Regular///

X X X

"



00000580

Texto IV.

(Cuéntame tú lo que haces durante el día)

E.1.- Yo... hacer el vago/ No me levanto// Casi siempre estoy.../  
Casi siempre... dice... me dice mi madre/ ¡Levántate!/ Y yo no  
quiero/ Y me... y me meto la almohada aquí/ ¡Jajajees!// Y des-  
pués... y después me meto por debajo de la cama/ Y mi madre...///

(Sigue, sigue)

E.2.- "¿A dónde estás?"/ Y me pongo yo aquí// Y ella/ "¿Dónde es-  
tás?"/ Y coge la escoba/ Y me da...// Y después voy/ Me visto/  
Voy/ Casi siempre no me quiero lavar// Y después voy a desayunar  
a... desayunar/ Me levo/ Después... preparo las cosas/ Y después  
me voy al colegio///

(¿Y qué haces aquí en el colegio; en los recreos sobre todo?)

E.3.- En los recreos casi siempre juego a las chapas...///

(¿Y qué tal?)

E.4.- Yo a las chapas casi siempre gano///

E.5.+ Siempre///

E.6.+ Es el mejor que juega a las chapas///

(¿Con trampita o sin trampitas?)

.. E.7.+ No/ El primer día sin trampita porque... le salí la salí  
le salí una le salí una una fuera/ Y dijo// "No / Mira/ Que es  
una curva/ Y cogí/ Y siguió la cerrera///

00000381

E.8.- ¡Ya! ¡Muchas trampas!...///

E.9.++ Al segundo día trasquilones y todo eso/

(?Qué es eso de trasquilones?)

E.10.- Que está aquí la carretera aquí/ Y por no dar una curva se salta un.../ Por aquí está la carretera/ Y así se salta por aquí en vez de dar la vuelta///

E.11.+ Y casi siempre algunos caen en la muerte///

(?Cómo?)

E.12.+ En la muerte///

(?Qué es eso de la muerte?)

E.13.- E... dos montañas así/ Y adentro está...la muerte/ Y va uno/ Y si cae a empezar otra vez///.

X X

(Bueno, ahora sigue contando lo que haces tú)

E.14.- Yo en el recreo algunas veces me eburro a las chapas/ Y juego al fútbol///

E.15.+ Sí/ Este es muy bueno///

E.16.++ Pero lo que pasa es que en clase casi no hace nada porque

00000882

porque cuando en las cuentas siempre.../ Este mañana he sacado un diez/ Pero pero todos los demás días siempre saca... siempre saca malas notas... cinco, seises/ Algún día ha sacado un cuatro///

E.17.- Ya llevo tres díces y dos ochos/ ¡Qué pasa!///

E.18.+ Bien/ Pero...///

E.19.++ Yo catorce díces ya///

E.20.+++ ¡Anda!/ Pues yo todas son díces lo que tango/ Na más que en las... en las notas de casa en los deberes de casa me pusieron.../ Nos ponen.../ Haca ya tiempo que nos ponen cuentas/ Y he sacado un nueve///

E.21.- A muchos les ayudan.../ Les ayudan///

(?Qué?)

E.22.- A muchos de la clase las madres les ayudan a los chicos///

E.23.+ A mí por lo menos no me ayudan///

E.24.++ Ni a mí///

X X

(?Y tú qué haces en esos deberes?)

00000083

E.25.- Algunas veces voy al colegio/ Como/ Y después voy al colegio otra vez// Y estudio/ Subimos a clase/ Voy a lo mejor a las ocho a casa.../ Y dice mi madre a las seis y media/ Y yo voy a las ocho// Co... no... no me da.../ No quiero hacer los deberes// Ya van las once/ Cojo yo/ Hago los deberes hasta las dos de la mañana///

E.26.+ Y yo no quiero hacer los deberes hasta que mi padre me hace hacerlos a la fuerza///

E.27.++ A mí lo que no me gusta es el potaje...///

E.28.- Algunas yo no quiero comer/ Y mi madre me deja comer con la teta///

E.29.+ Yo también...///

E.30.- ...Con la, con la... aquí en la cabeza/ Y yo... y yo me voy a servir después/ Como lo que más me gusta/ Lo que más... menos me gusta son las sopas con pan///

X X X

"

00000384

Texto V.

(?Cómo te llamas?)

E.1.- Enrique Rocha Hamelin/ Me llaman en clase al Flautista de Hamelin///

(?Cómo te llamen?)

E.2.- El flautista de Hamelin/ Como me llamo En\_rique Rocha Hamelin!///

(?Y quién es ese flautista?)

E.3.- Yo/ Uno que viene.../ ?Se lo enseño?/ Hay un cuento que pone "El Flautista de Hamelin" que... que... que con una flauta puse... puse dejó el pueblo sin ratas///

(Ya, ya)

E.4.- Es que había muchas ratas/ Y luego no le querían pagar///

X X.

(Cuéntame ahora todo lo que haces durante el día)

E.5.- Pues yo me levanto/ Me lavo/ Me visto/ Y entonces preparo.../ Bueno me cojo la cartera/ Me lavo/ Y no desayuno// Me bajo/ Y me compro un bollo ya en la panadería/ Y me lo voy comiendo por el camino/ Y ahora hace bastantes días que me dió mi madre un bocadillo//Y entonces me voy por el camino/ Y llego e... y llego al cole/ Y si llego pronto...bueno casi nunca llego pronto// Así que me meto a clase/ Y si está D. Pedro... la verdad es que si no está D. Pe-

00000385

dro yo también hablo, si no está/ Si está no hablo/ Pero si no  
está sí hablo///

(Sigue, sigue)

E.6.- Pues entonces pues e... primero leemos/ Y... y a mí como leo  
un poquito más... tengo la suerte porque siempre me preguntan a  
mí///

E.7.+ Sí/ Es que lo dice cantando casi siempre///

E.8.++ Igual que yo/ Me pongo nervioso///

E.9.+++ Cuando lee es que se pone muy nervioso/ Está moviendo  
el dedo/ Y entonces... este cuando lee parece que está cantando  
lalalá cuando está leyendo///

(Ye, sigue tú)

E.10.- Y entonces leemos/ Y salimos al recreo// Y yo el otro día  
como estaba un niño y vi...vamos los dos, vamos los dos corriendo  
para llegar ... para llegar a ¡pin!, ¡pin!/ Y chocamos en el cuarto/  
Y nos caemos los dos de culo///

X X

E.11.+ Cuéntale cuando le tiraste la piedra a Pujol///

..

E.12.- ¡Ah!/ Sí/ Que estaba jugando// Entonces estaba Pérez y yo

00000386

con Pujade y el otro/ Y estabamos jugando/ Y Pujade me da con toda la arena en la cara/ No, no sé si fué queriendo// Entonces yo me puse.../ Le di en un brazo con <sup>un</sup>palo/ Y entonces se fué corriendo a su casa// Y al otro, a... a Pingarrol va.../ Y yo... está por la espalda/ Le pego un puntapié/ Y se cae de culo// También se cae Pujade/ Y yo le apunté a las piernas, porque yo si apunto a la cara le hago daño/ Le apunté a las piernas/ Y le di en la cara// Pero no le di con una piedra/ Se dió él/ Se asustó/ Y ¡pes!/ Se arrojó///

E.13.+ Le vi yo... le vi yo///

E.14.- Y entonces... entonces... entonces me dió/ Y este... y esta corrió corrió/ Y casi, casi se cae porque... porque iba a empujar para que no le diera en la cara// Y entonces va/ y en vez de empujarle.../ No, no/ Se equivocó/ Y no le empujó/ Y casi se cae///

E.15.+ ¡Jol/ ¡Qué tonto!///

E.16.- Entonces vamos a la enfermeria/ Bueno íbamos a ir/ Pero digo/ Bueno no vamos/ Y se fué/ Nos vamos a casa//Y entonces vamos por el camino/ Y le digo yo a Pujade// ¡Pujade!/ Esto... qué le dije yo/ Ya no sé/ ¡Ah!/ Le dije/ ¡Pujade!.../ No/ Eso después/ Le dije/ ¡Pujade! esto...///

E.17.+ ¿Me perdonas?///

00000387

E.18.- No/ Eso tampoco/ Le dije/ ¡Pujade!.../ Y esto... tenia ...  
tenia un palo favorito en su cuartel/ Y se le quitó// Y Pujade di-  
ce.../ Y me pregunta a mí Pujade/ ¿Has visto mi palo favorito?/  
Y le tenia yo escondido// Dije/ No/ Yo no le he visto// Y dice/  
¡Tú le tienes escondido!/ ¿Dónde le tienes?///

(Sigue, sigue y qué hiciste?)

E.19.- Le tiré/ Pero me vió él/ Y se fué corriendo a por él/ Y me  
tiró el palo/ Y me dió en todas las piernas// Y luego vamos a...a  
casa.../ Y nos vamos cada uno por su lado/ Me voy a casa/ Y como  
soy un gandul me pongo a ver la tele///

E.20.+ Yo también///

E.21.- Y entonces a las diez de la noche empiezo a hacer los debe-  
res///

E.22.++ Igual que yo///

E.23.- Bueno me pongo a las nueve... a las nueve o a las diez a  
hacer los deberes///

X X X

“



00000388

NIÑAS.

Texto I.

(Empieza tu a decir todo lo que haces desde que te levantas)

E.1.+ ¡Ay!/ Yo no me acuerdo///

E.2.- Pues desde que me levanto luego me visto/ Luego desayuno/  
Y luego vengo aquí///

E.3.+ Y no te lavas la cara?///

E.4.- Sí///

(?Qué haces en el colegio?)

E.5.- Pues escribir/ Estudiar/ Y luego cálculo///

(?A qué juegas?)

E.6.- Pues...///

E.7.+ A Alf Babá///

E.8.- Sí///

(?Qué haces un día de fiesta?)

E.9.- Pues invito a Paloma/ Pero ella no quiere venir///

00000389

(?Qué más?)

E.10.+ Yo... yo voy a la verbena///

E11.++ Pues veo Tarzán y Carrusel del domingo///

X X

(A ver tu cuéntame todo lo que haces por la mañana)

E.12.- Yo... desayuno/ Después me ducho/ Me... me visto.../Yo me visto// Después vengo al colegio/ Y...y...y escribo/ Después hago cálculo// Y... después bajo al recreo/ Y después subo al recreo/ Y me marchó a casa///

(Dime todo lo que haces en el recreo)

E.13.- Yo juego a Alf Babá y los cuarenta ladrones///

(?Cómo es ese juego?)

E.14.- Que cada tarde.../ Es un cuento///

(Cuéntamelo)

E.15.- Que todos los ladrones tienen.../ !No me lo sé!///

(?Y cómo juegas?)

E.16.- Porque se lo sabe una niña/ Y lo dice///

E.17.++ Esa niña no ha venido hoy.../ Está mala///

X X

00000390

(?Tú qué haces en un día de fiesta?)

E.18.- Yo voy a la verbena/ También voy a ver el río Manzanares///

(?Y qué haces allí?)

E.19.- ¡Pues verlo!///

(?Pero qué ves, a qué juegas?)

E.20.- Yo juego al corro de la patata///

E.21.+ Parece una niña pequeña///

X X

( A ver tú,¿dónde vives tú?)

E.22.- Yo en General Pardiñas 74///

(?Y qué haces para venir al colegio a ir?)

E.23.- Pues voy andando///

(?Por la acera o por las calles?)

E.24.- Por la acera///

(?Tienes que pasar alguna calle muy grande?)

E.25.- Sí///

..

E.26.+ Pero la lleva su muchacha///

00000391

E.27.- Pero mi madre viene a buscarme por las mañanas/ Y por las tardes... mi muchacha///

X X X

Texto II.

(?Qué es lo que haces un día de diario?)

E.1.- Desde que me levanto me lavo la cara, las manos/ Desayuno.../ Desayuno/ Y... me voy al.../ Vengo al colegio///

E.2.+ Luego en el colegio...

E.3.- Luego en el colegio... hago cálculo, lenguaje, caligrafía...///

E.4.+ ¡Eso es por la tarde!///

E.5.- ... lecciones de cosas...///

(?Qué haces un día de fiesta?)

E.6.- Quedarme en casa///

(?Y qué haces en casa?)

E.7.- Pues en casa jugar///

..

(?Pero a qué juegas?)

00000352

E.8.- Al... escondite, a...Duralde, a...///

E.9.+ Hace una hormiga///

X X

( A ver tú si hablas más)

E.10.- ?Me siento aquí?///

(Donde quieras)

E.11.- Desde que me levanto hasta que me acuesto/ Me visto/ Luego voy a desayunar/ Y después de desayunar<sup>1</sup>, pues... me lavo los dientes y la cara// Y luego vengo aquí al colegio/ Y...y leemos/ Y luego hacemos cálculo/ Y... bajamos al recreo// Y por la tarde pues... si es miércoles no vamos al colegio/ Y si queremos sí que vamos/ Pero si es otro día pues hacemos... lenguaje, o...///

(?Qué haces después de terminar las clases por la tarde?)

E.12.+ Nos ponemos a ver la televisión///

E.13.++ ¡Hombre!/ ¡Claro!/ ¡Qué vamos a hacer!///

E.14.- Pues... me pongo el pijama/ Y luego mientras cenó veo la televisión// Y luego cuando se acaba me voy a acostar/ Y si me .. dejan pues juego un poco antes de acostarme///

00000893

(Sigue contando)

E.15.- Y ya nada más///

(?Cuántas amigas tienes tú en el colegio?)

E.16.- Todas///

E.17.+ Pues yo muchas///

(?Y a qué jugáis?)

E.18.- Puse...es que muchas veces juego con unas/ Y luego con...  
y otras veces con otras///

(Bueno pues dime)

E.19.- Con Lourdes juego a las hadas y a las princesas, a un juego  
que se ha inventado// Y... con Inmaculada y María a recogerpiés/  
Es el juego que se ha inventado/ Y también a la sillita de la rei-  
na///

X X X

Texto III.

(Cuéntame todo lo que haces durante el día)

E.1.- Pues por la mañana me visto/ Luego me voy a desayunar// Lue-  
go me lavo los dientes, la cara, las manos/ Y me voy al colegio///

..

(Sigue, qué más?)

00000394

E.2.- Luego en el colegio... hago cuentas/ Leo// Y luego en el  
recreo juego... a... a la sillita de la reina, a... hacer ochos///

(?Y qué haces un día de fiesta?)

E.3.- ¡Ah!/ Pues jugar///

E.4.+ ?Pero a qué?///

E.5.- Pues jugar al escondite///

X X

(A ver la otra niña)

E.6.- ? Por dónde empiezo?///

(Por donde quieras)

E.7.- Pues yo por la mañana me visto/ Y me voy al cuarto de baño  
a lavarme los pies, las manos, la cara y los dientes y... las...  
orejas// Y luego me voy a la cocina para tomarme el desayuno///

E.8.+ ¡Anda!/ Yo antes... yo antes de lavarme me tomo el desayuno///

E.9.- Cuando llego al colegio pues... nos ponemos las zapatillas  
de baile/ Y nos vamos a hacer el baile en el gimnasio// Luego...  
pues... pues... nos volvemos a clase/ Y... y rezamos// Luego ha-  
cemos cálculo/ Nos vamos al recreo/ Y...y algunas veces hacemos  
trabajos manuales// Y luego nos vamos a casa/ Y en casa al llegar

00000595

jugamos un poco/ Y luego... comemos// Y luego nos lavamos otra vez/  
Nos peinamos/ Y nos vamos al colegio///

X X

(Ahora tú. ¿Qué sabes tú de los que están en el cohete para ir...  
que no pueden venir a tierra?)

E.10.- ¡Ah!/ Pues nada///

E.11.+ Yo sí, yo sí.../ Que no pueden volver/ Y están dando vueltas...  
para ver si sube algún cohete/ Y además que están sin oxígeno///

(¿Tú qué sabes de eso?)

E.12.- Yo no sé nada porque siempre me acuesto muy pronto/ No sé  
nada///

E.13.+ ¡Yo sé mucho!///

E.14.++ Yo me sé un poquito/ Me lo contó mi madre/ No lo he visto///

E.15.+++ Yo lo oí por la radio///

E.16.- En una novela de la luna.../ Me me han dicho que que a  
un astronauta le ha partido un rayo en la luna...///

E.17.+ Es mentira desde luego///

X X



00000836

(Ahora te toca a tí contar las cosas que haces durante el día  
y qué haces un día de fiesta)

E.18.+ ¡Señorita!///

E.19.+ ¡ay!/ Ha dicho señorita/ 'Dejejeje!/ ¡Señorito!///

E.20.- Puse jugar al secondita inglés, a.../ Veo la televisión//  
Luego me acuesto...///

(Pero cuéntame desde la mañana)

E.21.- Yo cuando me levanto me visto/ Me voy a desayunar// Luego  
me lavo la cara, las manos y los dientes/ Y me peino/ Y voy al co-  
legio// Cuando llego al colegio... leo/ Y...y luego el cálculo//  
Luego bajo al recreo/ Juego... a.../ Y... juego/ Y me voy con mis  
padres, con mi padre a los... al Escorial///

(?Y qué haces allí?)

E.22.- Puse jugar...///

X X

(A ver tú. ¿Qué haces por la mañana y por la tarde?)

E.23.- ...Me visto/ Y voy a desayunar/ Voy a lavarme los.../ Voy  
a lavarme// Y... y entonces pues... nos vamos a... a hacer cálculo,  
a.../ Hacemos cálculo/ Nos vamos al recreo/ Y jugamos a...///

(?Y qué haces un día de fiesta?)

00000887

E.24.- Pues... jugar/ Oigo misa/ Y... y luego como/ Y por la tarde veo la televisión///

E.25.+ ¡Ah!/ Yo también oigo misa///

E.26.++ ¡Y yo!///

E.27.+++ ¡Yo la oigo por la tarde y por la mañana!///

X X

(A ver la otra niña)

E.28.- Bueno por la mañana me levanto/ Me voy al baño/ Me lavo la cara/ Me voy a desayunar// Y...luego me voy al colegio/ En el colegio hago.../ Los martes y los jueves nos vamos a baile/ Ahí bailamos// Y luego subimos a clase/ Y después hacemos cálculo// Luego vamos al recreo/ Jugamos/ Y... luego nos vamos a casa///

(?Y qué más?)

E.29.- Algunas veces la señorita, como subimos a veces pronto del recreo, nos cuenta un cuento/ Otras veces nos estudiamos el "Ob-serva y aprende"/ Y luego ya nos vamos a la una///

(?Y cuando vas a casa por la tarde qué haces?)

E.30.- ¡Ah!/ ¿Por la tarde?/ Pues vuelvo al colegio/ Pero si es miércoles no// Los miércoles veo la televisión/ Juego... juego con mi hermano Germán...///

00000398

(?Y los días de fiesta?)

E.31.- Los días de fiesta pues a veces me voy a.../ Me suelo ir a la sierra// Y... y luego... pues volvemos a casa por la noche/ Ceno.../ Y me voy a dormir///

X X X

Texto IV.

(Dibujais lo que quereis, pero estais hablando mientras estais dibujando)

E.1.- ¡Ah!/ Pues... yo voy a hacer una señora que era muy guapa...///

(Ahora vais a dibujar aquí)

E.2.+ ¡Bieeeen!///

E.3.++ Una primero/ Luego otra///

E.4.- ¡Yo primera!///

E.5.+ ¡Yo segunda!///

E.6.++ ¡Yo tercera!///

.. E.7.- ¡Yo la primera!/ ¡Que me he pedido la primera!///

E.8.+ ¡Es que yo me he equivocado!///

00000339

E.9.- ¡Mira! Tiene unos ojitos azules muy bonitos/ Y tiene una boca///

E.10.- ¡Y otro lacito tan bonito como el otro que también es azulito de terciopelo!///

E.11.+ Como era muy limpia no lo ensuciaba nunca///

E.12.++ Y la mfa llevaba un vestido de punto///

E.13.+++ El borrador por favor///

E.14.++ Y aquí lleva un delantalito/ Pero que no es el delantal de hacer la comida y eso/ ¿Eh?/ Era un delantalito que llevaba ahí pegadito...///

E.15.- Entonces vienen los pajaritos.../ Lleva una tarta/ O sea que no se le ve la cabeza///

X X

(¿Qué has dibujado tó?)

E.16.- ¡Ah!/ Pues a Cenicienta/ Aquí una velita///

(Cuéntame todo lo que has hecho)

"

E.17.- Pues una niña muy guapa que... que se ... que un príncipe se había enamorado de ella// Y entonces... y entonces... se que-

00000900

ría casar con ella/ Y le puso una corona para que se casara//  
Y... la corona tenía un lazo... un lazo muy bonito que también  
era de terciopelo como los que llevaba ella/ Y... la niña también  
quería casarse con el príncipe// Y cuando se casaron unos...  
había... tenían unas tizas que les había hecho un mago/ Y era  
mágicas/ Y pintaron a... unos pajaritos que les llevaban cosas y  
unos conejitos que la ayuda... que la... que le sujetaban la cola...///

(?Qué más?)

E.18.- ¡Ah!/ Pues... que ya se habían casado/ Y el príncipe le quie-  
re ver las tetas// Y los pajaritos van a su boda/ Y éste lleva la  
cola/ Y éste la tarta/ Le lleva una rosa/ Y se la pone en el pelo///

E.19.+ ¡Se llamaba Jacinta!///

X X

(?A ver qué ha dibujado la otra?)

E.20.- ?Te digo cómo es el vestido/? Es de raso con estrellitas  
blancas...///

(¡A ver!)

E.21.- Una niña que estaba cazando una hormiga.../ Entonces ésta  
aprovechando pues le dió un palo///

E.22.+ ...Un barquito de vela///

00000901

E.23.-... Y entonces se encuentra con un tiburón/ Y le da un coletazo/ Y el barco se cae// Entonces lo tira.../ Y aquí está el barco caído...// Entonces aquí se va el señor nadando hacia aquí que hay como una... una isla/ ¿No?/ Una especie de isla/ Y entonces se va/ Entonces el pez... pues se va...///

X X

(Ahora te toca a ti)

E.24.- Un barco de dos velas que.../ A ver si encuentro un timón/ Aunque no me ha salido muy grande/ Pero bueno...///

E.25.+ ¡Yo quiero oírlo!///

E.26.++ ¡Andaaa!/ ¡Hasta que sea la hora de salir!///

E.27.+++ ¡A ver las tonterías que hemos dicho!///

E.28.- ¡Andaaa!/ ¡Hasta que nos vayamos!...///

X X X

Texto V.

(¿Tú cómo te llamas?)

E.1.- Paloma///

"

00000902

(?Qué más?)

E.2.- García Reyes///

(?Y cuántos años tienes?)

E.3.- Siete///

(?Qué está haciendo ese señor?)

E.4.- Regando las plantas///

(?Por qué?)

E.5.- Para que crezcan///

(?Y sólo riega las plantas?)

E.6.- No///

(?Qué más riega?)

E.7.- El patio///

X X

(Cuéntame lo que haces durante la mañana)

E.8.- Estudio/ Leo/ Y...///

E.9.+ Por la mañana no/ Es que no viene a nuestro colegio/ Es que

.. no sabe nada/ Debe ser muy vaga// Por la mañana no viene a nuestro  
colegio/ Viene a otro al Botánico///

00000303

(Bueno, dime tú qué haces un día de fiesta)

E.10.- Juego///

(Pero dime a qué juegas, cómo...)

E.11.- Juego a pillar, a la goma, a la comba, a sartá///

(?Y qué haces en casa?)

E.12.- En casa trabajar/ Ayudo a mi madre/ Algunas veces como no tengo nada que hacer pues me pongo a hacer un dibujo con mi hermanas///

(?Qué cosas te gusta dibujar a tí?)

E.13.- Casas///

X X

(Dime un cuento con un hombre, una culebra y un pájaro)

E.14.- Que va un cazador.../ Y entonces pues se le lió una serpiente en el pié/ Y entonces... y entonces...///

E.15.- Le picará...///

E.16.- !No le pica!/ Y va un pájaro/ Y... y le mete el pico en el ojo de la serpiente/ Y...le mata/ Se cae/ Y... se muere///

X X X



00000304

CORPUS DE LOS NIÑOS DE 8 AÑOS

NIÑOS.

Texto I.

(Teneis que hablar muchísimo sobre las cosas que os pasan y lo que hacéis durante el día. Tú dime cuantos años tienes)

E.1.- Ocho///

(?Y cómo te llamas?)

E.2.- Vicente Gil de Avila///

(?Dónde vives?)

E.3.- Yo en Santa Genoveva 25, cuarto A///

(Dime todo lo que haces desde que te levantas hasta que te acuestas)

E.4- Por la mañana voy.../ Y me levanto/ Desayuno// Luego vengo al cole/ Y hacemos.../ Leemos/ Y luego hacemos cuentas// Después si nos toca caligrafía hacemos caligrafía/ Y si nos toca gramática, gramática// Luego hacemos.../ Luego catecismo...///

(Vamos al fondo así charlamos más tranquilos.A ver, sigue)

E.5.- Y luego ya salimos/ Tenemos tres recreos de un cuarto de hora cada uno///

00000395

(Más fuerte)

E.6.- ... De un cuarto de hora/ Y luego sa...esto vamos a casa//  
Yo me quedo a comer menos los sábados y los... y los miércoles//  
Y luego por la tarde hacemos lectura/ A veces nos... luego escritura// Luego si nos toca trabajos manuales/ Si nos toca dibujo/  
O si nos toca esto... "Observa y aprende///

(¿Qué haces durante el recreo?)

E.7.- ¿Durante el recreo?///

(Sí)

E.8.- A veces... algunas veces juego a los americanos/ Otras juego a las chapas/ Otras juego al fútbol/ Y... nada más///

(¿Cómo es el juego de las chapas, qué tengo que hacer?)

E.9.- Se hace una carretera/ Y hay chapas/ Se tiran con unas chapas/ Y el primero que llegue es el que ha ganado la carrera///

(Bueno, pero luego dime cómo se hace esa carrera?)

E.10.- Se hace con curvas, rectas/ Y... y luego se hace, si es un circuito se tiene que hacer redondo///

(Sigue contando)

E.11.- Esto luego juego al fútbol/ Ya lo he dicho/ No me acuerdo ahora.../ ¿Por la tarde?///

(Sí)

00000336

E.12.- Por la tarde lo mismo hago///

(?Ya?)

E.13.- No/ Ya no me acuerdo más/ Ya no///

(?Y cuando te vas a casa qué haces?)

E.14.- Primero jue.../ No/ Primero veo la televisión/ Después estudio un poco/ Y después meriendo/ Y luego me voy a la cama ya///

(?Sueles soñar por la noche?)

E.15.- Si///

(?Qué sueñas, cuéntame alguno?)

E.16.- No... porque como... a veces como mucho/ Y casi nunca duermo/

(?Qué?)

E.17.- Que a veces como poco/ Y casi nunca duermo///

(?No te acuerdas de ninguno?)

E.18.- No///

(?Dime lo que haces un día de fiesta?)

E.19.- ?Un domingo?///

(Si)

00000307

E.20.- Un domingo pues...///

(Uno que te acuerdes bien)

E.21.- Pues el domingo pasado vine por la mañana/ Vine aquí a la misa/ Luego me fui andando/ Y luego cogí esto que.../ Y luego me bajé a mi bajo... de mi casa a jugar con la bicicleta// Luego vino vinieron mis primos por la tarde/ Juguemos otra vez con la bicicleta/ Luego ya nos subimos para arriba///

(?A dónde?)

E.22.- A mi casa///

(?Y qué hacíais allí?)

E.23.- Nos pusimos a ver la televisión///

X X

(Dime un cuento entre una culebra, un niño con un cuchillo, la selva y un caballo)

E.24.- ?Una culebra no?/ Un niño con un cuchillo, la selva?...///

(La selva y un caballo)

E.25.- Esto era un niño que tenía.../ Digo/ Este era.../ ?Cómo empieza?///

(Como tu quieras)

E.26.- Este era un niño que tenía un cuchillo / Y cogió/ Y mató a

00000328

un caballo// Y luego cogió.../ Y lo llevó a la selva/ Y lo dejó allí// Esto...?cómo , cuál es la primera palabra que me ha dicho?/ ¡Ah!/ Y luego vino la serpiente/ Y se lo tragó// Y luego cuando fué el niño por... a por el caballo no le encontró// Y luego cuando vió a la serpiente la cortó con el cuchillo// Y luego las crías de la serpiente fueron/ Y se lo comieron al niño///

X X

(Explicame unos de los dibujos que están en la clase. ?Cómo están hechos, de qué están hechos, qué es lo que dicen?...)

E.27.- ¡Ah!/ Es que el profesor nos dice que los hagmos///

(?Eh?)

E.28.- Que el profesor nos dice que los hagamos/ Y... en vez de hacer dibujo los martes hacemos estos dibujos///

(Bueno, explícame alguno, alguno que a tí te guste)

E.29.- Ese payaso está...///

(Este, por ejemplo)

E.30.- Ese payaso está tirando las pelotas al aire///

(Sigue, cómo está pintado...)

.. E.31.- Ese está pintado de color verde con rayas/ Las pelotas van pintadas de azules// Y luego el sombrero está pintado en una raya/ Está marrón/ Y luego está de negro/ Y la cara está pintada de

00000309

de color marrón clarito/ La nariz de color rojo// Luego hay un bolsillo que tiene de color marrón// Luego...///

(Cuando termines de hablar de uno, empiezas otro)

E.32.- Bueno, luego éste... luego éste de aquí está.../ No sé lo que está haciendo porque como no se ven las manos...///

(Sigue)

E.33.- ¡A ver, a ver!/ Uno que esté aquí...

(Escoge el que quieras)

E.34.- Ese está tirando nada más una pelota al aire/ O sea me parece que es un juego/ Y la gallina está pintada de amarillo/ El traje está pintado de verde/ Y el lazo de marrón// Luego la cara de naranja/ Los brazos están con cuadros marrones/ Los ojos azules/ El sombrero rojo, rojo con esto... con tres, tres, tres círculos amarillos// Y luego tienen dos...///

(¿Qué es esto de aquí?)

E.35.- Esto es.../ Esto debe ser un... el mar/ Están tres barcos// Luego hay un faro/ Y ahí están las casas/ El mar está pintado de color verde azul, verde azulado// Luego hay aquí cinco árboles/ Y luego en la otra parte parece que serán.../ Y hay nubes/ Y es de noche///

X X X

00000010

Texto II.

(?Cómo te llamas?)

E.1.- Fernando Vargas Prieto///

(?Cuántos años tienes?)

E.2.- Ocho///

(Dime cómo tengo que hacer yo para ir a tu casa)

E.3.- Pues del colegio se cruza una calle que hay ahí que se llama la del Cementerio/ Se va todo recto/ Y abajo hay unas... unas verjas/ Se pasa por ellas/ Y ahí está mi casa///

(?Y cuántos hermanitos tienes?)

E.4.- Uno///

(?Cómo es?)

E.5.- Regular///

(Dime todo lo que haces con él)

E.6.- Algunas veces nos... discutimos///

(?Cómo es eso?)

E.7.- Pues que dice que algunos son de él/ Y eran míos///

..

X X

00000911

(Vamos a ver, cuéntame ahora todo lo que haces durante el día)

E.8.- Pues me lavo/ Desayuno/ Me visto/ Y me voy al colegio//  
Después en el colegio leo/ Hago a veces cuentas.../ Hacemos  
caligrafía/ Y estudiamos///

(¿Y qué haces en el recreo?)

E.9.- Pues juego al fútbol///

(¿De qué juegas?)

E.10.- Yo juego siempre de delantero///

(¿Cómo?)

E.11.- Delantero centro///

(¿De qué equipo eres tú?)

E.12.- Del colegio///

(No, de afición)

E.13.- Del Real Madrid///

(Dime lo que es el Real Madrid y el Atlético. ¿Qué te parece este  
año la liga?)

E.14.- ¡Bah!/ Está regular///

(¿Por qué?)

E.15.- Porque... no sé/. Porque El Real Madrid iba en tercera/ Y  
ahora no sé cómo se ha ido a poner en sexta!///



00000912

(?Y qué te parece que haya ganado el Atlético de Madrid?)

E.16.- Pues bien///

(Y no te han tomado el pelo porque han ganado los del Atleti?)

E.17.- No/ Porque desde luego Amancio por lo menos es un chupón/ No centra///

(?Quién es tu jugador preferido?)

E.18.- Pirri///

(?Por qué; cómo es?)

E.19.- Tira punterones, que es lo que me gusta a mí/ Y marca muchos goles///

(?Cómo es, porque yo no le conozco?)

E.20.- Está ya casado/ Y salva muchos goles también///

(?Viste ayer el partido España-Suiza?)

E.21.- Sí///

(?Qué te pareció?)

E.22.- Pues bien///

(?Por qué?)

" E.23.- Porque fue regular duro y no duro///

(?Cómo?)

00000313

E.24.- Duro y no duro/ Regular///

X X

(Dime lo que haces un día de fiesta, por ejemplo el último domingo qué hiciste?)

E.25.- Primero me visto/ Voy al coche/ Y voy a ver al Real Madrid//  
Allí se pita mal pues le digo que es un cabezota///

(?Qué suele pasar allí?)

E.26.- Pues allí que muchos se marean/ Y hay alguno que se pelea/  
Sangra/ Y... uno casi muere allí///

(?Eh?)

E.27.- Que uno casi muere allí///

(?Sí?)

E.28.- Por una navaja/ Que le clavaron una cuchilla///

(?Cuándo fue eso?)

E.29.- El último domingo///

(Cuéntame todo lo que viste)

E.30.- Pues cuando le clavó la navaja salió chorreando por aquí  
mucho sangre///

"

(?Y qué hicieron los demás?)

00000914

E.31.- Pues llevarle a la clínica/ Le curaron/ No sé si todavía  
habrá salido/ Creo que no///

(?Y qué más haces el domingo?)

E.32.- Pues como hay un bar que se llama "los Charros" me quedo  
ehí un rato/ Y veo el de televisión española// Después voy a mi  
casa/ Y muchas veces vienen mis tíos/ Y compro patatas para comer-  
las///

(Sigue)

E.33.- Allí nos quedamos hasta las once/ Ponemos el tocadiscos/  
Y nos divertimos mucho///

(?Y qué más?)

E.34.- Pues esigo muchas veces a la calle/ Juego mucho/ Pero ya  
no... ya no me peleo///

(?Antes te peleabas?)

E.35.- No tampoco/ Con los compañeros nunca///

(?Cuántos amigos tienes?)

E.36.- Muchos///

(?Qué haces con ellos?)

" E.37.- Pues los trato bien///

(?Y ellos a tí?)

00000015

E.38.- También///

X X

(Explícame unos de los dibujos que a ti más te gusten, cómo están hechos y todo lo que veas)

E.39.- Aquél///

(?Por qué te gusta aquél?)

E.40.- Porque es un payaso muy bonito///

(?Eh?)

E.41.- Que es un payaso muy bonito///

(Sigue)

E.42.- Me gusta cómo está pintado/ Y está muy bien hecho/ Da muy bien los colores también/ Y los ojos los tiene bien hechos/ Es que me gustan los payasos mucho///

(?Te gustan mucho?)

E.43.- Que tiene la corbata como a mí me gusta///

(?Cómo la tiene?)

E.44.- Yeyé///

(?A tí te gustan los yeyés?)

E.45.- Sí///

00000016

(?Por qué te gustan los yeyés?)

E.46.- Porque bailan mucho/ Y se mueven mucho al bailar///

X X X

Texto III.

(?Cómo te llamas tú?)

E.1.- Yo, Manuel///

(?Y qué más?)

E.2.- De la Viuda///

(?Y dónde vives, cómo se va a tu casa?)

E.3.- Pues yo cojo y.../ Vivo en Antonio Toledano/ Y voy a mi casa andando y con mi hermano// Cuando llego allí como hago lo que quiero meriendo/ Me... hago lo que tengo que hacer// Si es por la tarde cojo/ Me desvío/ Luego cojo... me cojo la merienda/ Meriendo// Y después e... pues hago los deberes/ Y cuando hago los deberes veo un poco la tele/ Y a la cama hasta otro día///

(?No sueñas tú por la noche?)

E.4.- No///

(?No?)

E.5.- Yo no sé/ Pero yo no me lo noto///

00000317

(Dime lo que haces por la mañana desde que te despiertas)

E.6.- Me despierto a las ocho/ Me desperezco// Luego me levanto/  
Me visto con muy pocas ganas/ Y me salgo...salgo// Luego me lavo/  
Y ya cuando estoy lavado me preparo/ Ya me... le digo a mi herma-  
no que nos venimos/ Nos venimos al colegio/ Y aquí ya empezamos  
a leer a escribir a estudiar y a hacer todas esas cosas que hacemos  
en el colegio///

(?Y en el recreo?)

E.7.- Yo jugar o al balón cesto o al fútbol///

(?Qué es lo que más te gusta a tí?)

E.8.- El fútbol///

(?Por qué?)

E.9.- Porque me divierte más/ Y porque el balón cesto no me gusta/  
Y me gusta más correr que estirar... que estirar los brazos///

(?De qué equipo eres tú ?)

E.10.- Yo del Real Madrid///

(?Por qué?)

E.11.- Porque soy de Madrid/ Y porque me gusta más///

(Pero el Atlético también es de Madrid)

E.12.- ¡Ay!/ Pero es muy malo///

00000318

(?Por qué es muy malo?)

E.13.- Porque no me gusta///

E.14.+ El Atleti es el primero/ ¡Qué le pasa al Real Madrid este año!///

E.15.- ¡Ah!/ Pues que no tenía a Betancor///

E.16.+ ¡Qué pasa que no tenga Betancor!///

E.17.++ Lo único que hacía era...///

E.18.+ ¡Y todos los demás no vencieron!/ Son unos maletas///

E.19.- Sí.../ ¡Ya!/ Pues anda que el Atleti!...///

E.20.+ El Atleti es mejor que el Real Madrid/¡Así que te calles!///

E.21.- Todos todos los años campeón de liga por lo menos///

E.22.+ Es mejor que... aparte....///

E.23.- El Atlético son cuatro/ El Real Madrid son.../ Porque ponen zancadillas///

E.24.+ ¡Chorizo!///

00000319

E.25.- El Atlético a lo mejor baja a segundo///

E.26.++ ¡Exacto!/ Está el Real Madrid porque ha demostrado que es una mierda///

E.27.+++ Mi compañero...///

(No habléis todos a la vez)

E.28.- Esto se graba/ No no sé/ Se graba aquí/ ¿No?///

(A ver, tú, quién dices que es mejor entre el Real Madrid y el Atlético?)

E.29.- El Atlético de Madrid///

(¿Por qué?)

E.30.- Porque es mi equipo favorito/ Y tiene mejores delanteros y defensas que el Real///

(¿Quién le dice que no?)

E.31.- Yo///

(Tú, a ver por qué?)

E.32.- Yo le digo que no porque el Atlético de Madrid es... que no activa/ Y el Real Madrid se coge.../ Y ha sido más veces campeón de liga/ Y es dos mil veces mejor que el Atlético///

"

E.33.+ ¡Y eso no tiene que ver nada!///



00000320

E.34.++ ¡Que no!/ Porque el Madrid ha ganado más veces la liga  
que si no el Atlético de Madrid y el Real Madrid los mejores///

X X

(Bueno, vamos a ver ¿qué jugador es el bueno para tí?)

E.35.- Amancio///

(¿Por qué?)

E.36.- Porque sabe regatear más/ Y además que a los jugadores in-  
gleses y a los... y a los extranjeros les marea// Y ya cuando, cuan-  
do ya se hartan de perseguirle entonces sale/ Y ya avanza///

E.37.+ Para mí es Gárate///

(¿Por qué?)

E.38.+ Porque es el mejor del Atleti/ El ha metido casi todos los  
goles/ El mejor es Gárate/ Y es el superclass de... de este año///

E.39.-¡El mejor!/ ¡Yai/ ¡El mejor!/ Bueno compara tú al Amancio  
con el Gárate/ Le marea/ Y fíjate donde va a parar///

E.40.++ ¡Los balonzos que tira!///

.. E.41.+ Y Pirri que se cae/ Y se pegó...///

(¿Eh?)

00000321

E.42.+ Un castañazo se pegó///

E.43.+++ No digais nada de él/ ¡Eh!/ ¡Que soy yo!///

E.44.+ ¡Pirri!/ ¡Jejejeje!///

E.45.++++ ¡Con lo pequeñazo que es el pobre!///

E.46.+ ¡Vaya!/ ¡Pirri!///

E.47.++++ ¿Tú eres Pirri?/ ¡Tú sí que eres Pirri!///

E.48.- Prefiero Amancio porque tiene más habilidad que ninguno/  
Y regatea mejor///

E.49.+ Que el Real Madrid ha perdido muchas veces en su casa/  
Y además empató/ Eso demuestra que es muy malo///

E.50.- ...Porque ganó 2-0 al Sabadell en la Cruz Alta///

E.51.+ Porque es muy bueno///

E.52.- El Español es un manta porque contra el Suizo ganó el Real  
Madrid///

E.53.+ Si uno cero///

00000322

E.54.+ Pero falló Amancio/ Pero Amancio falló dos goles/ Tenfa  
un... gol en la puerta/ Y falló dos goles///

E.55.+++ Si tiró uno el Real Madrid un penalti/ Y lo tiró para  
afuera///

E.56.+ !El Atlético le tira!...///

E.57.+++ Que fueron muchos del Atleti para animarle a Sabatell  
porque hay muchos del Atleti/ !El Atleti es campeón!/ !Así que te  
callas!///

E.58.- !Pero que dices tó!///

E.59.+ !Si el Atleti de Madrid es mejor que!.../ !Ah!///

X X X

Texto IV.

( Vosotros teneis ocho años, ¿no?)

E.1.- Sí///

.. (¿Cómo te llamas?)

E.2.- Jesús Galbán Martínez/

00000323

(?Y tienes?)

E.3.- Ocho años///

(?Dónde vives?)

E.4.- En General Pardiñas 114 bis///

(?Cómo vas y cómo vienes al colegio?)

E.5.- En coche///

E.6.+ Y mi primo también en coche/ Cuatro viajes///

(?Qué haces un día de colegio?)

E.7.- Pues... nos vamos a la gimnasia/ Después estudiamos...///

E.8.+ No/ Desde que te levantas///

E.9.- ¡Desde que me levanto!...///

E.10.+ Te levantas/ Desayunas...///

E.11.++ ?Y a qué hora te levantas?///

E.12.- ¡A las ocho idiota!///

E.13.+++ ?Es que te van a grabar?///

"

E.14.++ ¡Claro hombre!///

00000324

E.15.- El día de la gimnasia no tenemos recreo porque perdemos mucho tiempo/ No tenemos recreo// Y también... luego nos vamos/ Comemos/ Salgo a las tres y... y cuarto sí y cuarto/ Y...///

E.16.++ Y te metes en clase/ ¡Y ya estás!/¡Pch!///

E.17.- Viene a recogerme al coche/ Y me meto en clase/ ¡Es lo lógico!///

X X

(?Qué es lo que haces durante el recreo?)

E.18.- Pues jugamos al tren///

E.19.- A policías y ladrones//

E.20.- También jugamos al tren/ Pero yo voy contando los vagones///

(?Cómo son esos juegos?)

E.21.- Pues... en que... un tren va/ Y un señor le ataca///

E.22.+ No/ Es que un niño se pone de locomotora a tirar de veinte o treinta niños que se sujetan// Entonces estos van corriendo/ Y con la mano así de kárate ¡pumbe! le dan/ Y cortan el tren// Y si no hay kárate pasan por el lado de un árbol/ ¡Kich!/ Y se caen///

E.23.- Y cogen y... y cogen y...///

00000325

E.24.++ ¡Callaos!///

E.25.- Lo tienen que cortar enseguida porque en el golpe que le da la mano...///

E.26.+ ¡No!/ Porque si va a dar el otro lo deja con una mano/ Y le pega un puñetazo/ Y lo tiene que hacer al instante que sino... le deja papilla///

X X

E.27.- Nos tenemos que ir a ....///

E.28.+ Y viene un profesor de teatro para ensayar obras que vamos a hacer el 22 de abril///

E.29.++ Y este... de locomotora...///

E.30.- ¡Cállate!/ Que yo lo explico///

E.31.+ Este...///

E.32.++ ¡Yo de nada!///

E.33.- Este de... de locomotora de...////

"

E.34.+ Yo de lobo///

X X X

00000926

Texto V.

(?Cómo te llamas?)

E.1.- Alfredo Velasco///

(Cuéntame lo que haces)

E.2.- Y yo me levanto a las... a las ocho y cuarto o a las ocho y media/ Y me lavo// Y luego desayuno/ Y me voy al colegio que me lleva mi padre/ Y sólo voy por la tarde en el coche// Y luego... estamos en clase/ Y estudiamos// Y luego... viene el Padre para prepararnos...///

E.3.+ !Diga profesor!/ Que este niño es de los peores// La señorita todo el día le está diciendo/ "¡Siéntate!"/ Y todo el día le está pegando///

E.4.++ Y que se ponga el baby y todo eso/ Si///

E.5.+++ Para jugar partidos al fútbol siempre !me voy! porque le han metido al otro un gol/ Y cuando lo metemos nosotros...///

E.6.- !Porque es un maleta al otro!///

E.7.+ Si nos meten ellos a nosotros dice/ Son unos tramposos/  
Son unos tramposos///

E.8.++ Y él es el primer tramposo///

00000927

(Bueno, venga, sigue)

E.9.- Y... luego viene el Padre para prepararnos pa la comunión///

E.10.+ ¡Ya lo han dicho!/ ¡Hombre eres un copión!///

E.11.- ¡Qué te pasa!/ A nosotros nos han dicho lo que hacemos/  
¡No te digo!///

E.12.+ Pues... hacemos preguntas... en el grupo primero y en el  
grupo segundo/ Casi siempre gana el primero///

E.13.- ¡No!///

E.14.+ ¡Sí!///

E.15.- No porque cinco días ganó el segundo///

E.16.++ Si es así no empezamos porque después nos armamos un  
follón///

E.17.+++ No terminamos///

(Venga, ahora)

E.18.- Y luego vamos a comer al Pilar que yo soy de comida y éste//  
Y luego... y a las tres y media, a las tres y veinticinco nos vamos     "  
a estudiar otra vez/ Y hacemos el francés a las... a las cuatro me-  
nos cinco///



00000328

E.19.- ¡Hoy no tenemos!///

E.20.- Y luego ya a las seis nos vamos///

X X X

00000329

NIÑAS.

Texto I.

(Bueno a ver vosotras...)

E.1.- Ahora a ésta le toca///

(?Cómo te llamas?)

E.2.- Mercedes González///

(?Cuántos años tienes?)

E.3.- Ocho///

(Dime todo lo que haces durante el día)

E.4.- Me levanto/ Me visto/ Me peino// Después me da mi madre  
desayuno/ Me pongo el babi/ Y me voy al colegio// Y entonces la  
señorita pone cuentas y copia///

(?Qué más es lo que haces?)

E.5.- Es que me está diciendo mi hermana cosas///

(Continúa)

E.6.- Y salimos al recreo/ Y me vengo al patio de mi hermana//  
Después nos quedamos a comer/ Después otra vez al recreo/ Y sa-  
limos para ir al comedor// Y después entramos otra vez en el cole-  
gio/ Y nos estamos dos horas// Después salimos para comer en el  
comedor/ Y nos estamos de recreo hasta que vengan las otras niñas//

00000330

Y después salimos para nuestra casa///

(?Cómo vas a tu casa?)

E.7.- Pues andando///

(?Por dónde vas, qué haces?)

E.8.- ?Eh?/ Mirar a la carretera antes de cruzar que si...///

X X

(?Cuéntame qué haces en un día de fiesta?)

E.9.- Me visto/ Me lleva mi mi hermana a misa/ Y nos vamos por ahí// Luego después comemos/ Y nos vamos de paseo///

(?A dónde?)

E.10.- A casa mi tía a la capilla///

(?Y qué haces allí?)

E.11.- Pos comprar cosas con los dineros que me da mi madre/ Y después lo echamos a la hucha lo que lo que dejemos///

(?Y qué haces?)

E.12.+ Y... lo que compras?///

" E.13.- Caramelos, chupachús y pipas///

X X

00000331

(Dime ahora cuántos hermanitos tienes)

E.14.- Una ése/ Otra una rubia de allí/ Y otra de 15 años que está trabajando de modista///

(?A tí te gusta el cine?)

E.15.- Sí///

(?Qué película has visto que te ha gustado mucho?)

E.16.- La de Manolo Escobar, la de El Limonero///

(?Cómo es, que yo no la he visto?)

E.17.- Que empieza por... cantando los limoneros// Después a la novia le regala un collar un hombre/ Y se lo parte// Y después él está cantando con una chica// Y después su novia se va en tren/ Después va corriendo detrás de ella/ Y se monta en tren como ella///

X X X

Texto II.

(?Cómo te llamas tú?)

E.1.- Conchita... Conchita Salado///

E.2.-?Puedo beber agua/? Puedo ir a beber agua?///

(Sí, vete) .

(?Y cuántos años tienes?)

E.3.- Ocho///

00000332

(Cuéntame todo lo que haces durante el día)

E.4.- Por la mañana me quito el pijama/ Luego voy al cuarto de baño/ Y me visto/ Me lavo/ Y luego desayuno// Luego me voy al colegio contenta con mi hermana// Y luego llego/ Jugamos un poquito// Y luego escribo en el colegio///

(?Y cómo juegas?)

E.5.- A la goma/ También a la comba/ También juego a los lobos///

(Cuéntame cómo es el juego de los lobos)

E.6.- Que una niña es un lobo/ Y a nosotros nos quería coger///

E.7.+ + Si vamos a las compras nos coge///

(?Eh?)

E.8.++ Que si vamos a la compra nos coge///

(?Como?)

E.9.- Puse el lobo///

(Sigue contando)

E.10.- Luego ya cuando toca el timbre me voy a la clase/ Y luego ya entonces empiezo otra vez a escribir// Y luego entonces ya lo...lo... lo...cuando toca otra vez el timbre nos vamos a casa/ Y juego un ratito// Y luego como/ Y luego ya me voy al cole///

X X

00000333

(?Cuántos hermanos tienes td?)

E.11.- Yo una... hermana///

(?Cómo es tu hermana?)

E.12.- ToMi pequeña///

E.13.++ Está en el colegio/ Ese es el suyo/ También está...///

X X

(Bueno, dime lo que haces un día de fiesta)

E.14.++ Hay allí una taza para beber agua///

(?Eh?)

E.15.++ Que hay una taza allí para beber agua///

(Sf. Dime lo que haces en un día de fiesta)

E.16.- Voy a misa/ Y luego cuando se termina la misa me voy con mi amiga/ Y compro cosas// Y luego luego vamos a mi casa/ Y con mi amiga contamos cuentos///

X X X

Texto III.

"

(?Cómo?)

E.1.- Que no graba la voz como cuando estábamos hablando///

00000334

E.2.+?Mañana a las mismas niñas?///

(No sé si vendré, pero ya volveré otro día)

E.3.+ Una chica de mi clase... se ha caído///

(?Qué?)

E.4.+ Una niña de mi clase se ha caído al fuego/ Y puso así en el brazo!/ Y tiene todo esto negro con muchos pelos/ ¡Y la tiene más mal!///

(?Qué tiene?)

E.5.+?Nos vamos a casa a la escuela?

(Sí ya tenéis que ir a clase)

E.6.- Yo no quiero///

(?Por qué?)

E.7.- Porque... bueno sí quiero///

E.8.+ Se pone... se pone la niña que la va a bautizar///

X X X

Texto IV.

E.1.+ ?A que se tiene que ir mi hermana con usted?///

(Sí, ¿dónde está?).

00000335

E.2.+!Mire!/ Se está quitando el babi/ En esa escuela/ !Mire!///

E.3.- ?Por qué se va con usted?///

E.4.+ ?Se va con usted esa niña?///

(Me la voy a llevar para siempre)

E.5.+ !Ay!///

E.6.++ ?A quién?///

E.7.+ !Ay!/ !Qué pena!/ Ya no puedo jugar con ella////

E.8.+++ ?A quién no vamos a ver?///

(A la hermana de esa niña, de esa amiga vuestra)

E.9.+ E... esa se llama Mercedes/ ?Por qué?///

(Porque me la llevo yo para siempre)

E.10.- Se la va a llevar///

E.11.+ Es que le va a... es que le va a comprar unos zapatos///

E.12.- ?Si/? ?Le va a comprar unos zapatos?///

"



00000936

E.13.+ ¡Mira! Ese es el hermano que le pega tanto a la ... aquella///

E.14.- ¡Oiga! ¿No puede grabar sólo una... una voz sólo?///

E.15.+ Con la mía la mía...///

E.16.- Yo el cuento de Caperucita///

E.17.+ ¡A mí! Le voy a contar un chiste///

E.18.+ Bueno a clase que ya es hora de regresar///

E.19.- ¿Nos vamos a clase?///

(Sí que ya tenéis que ir)

X X X

Texto V.

E.1.+ ¡Que te van a quitar el sitio!///

E.2.++ ¡Bueno! ¡Que me lo quiten!///

.. (¿Eh?)

E.3.+ ¡Que le van a quitar a esa el sitio!///

0000037

E.4.++ No porque después me pongo en mi sitio///

E.5.+ Ahora estoy en fila/ ¡Ponte en tu fila///

E.6.++ Y después va mi compa/ Pero tu la última///

X X

E.7.- Vamos a seguir el cuento de la Tata///

E.8.+ Ahora le toca a esa///

E.9++ ¡Que yo no sabía por donde iba!///

E.10.+++ Por aquí///

E.11.+++ Por ésta iba///

(?Qué haces tú un día de fiesta?)

E.12.- Voy a misa/ Y luego cuando salgo de misa compro// Y luego  
un ratito voy a mi casa/ Y juego con mi amiga/ Y de... y de...  
entramos a mi casa/ Y como tengo muchos cuentos los cuento cuentos///

(Cuéntame uno a mí)

E.13.- Era una vez una niña y un niño que iba por... por... por  
azúcar/ Y va un lobo/ Y van.../ No/ Y van.../ Se perdieron// Lue-  
go iba/ Y encontraron una casa// Y entonces había una señora/ Y

00000338

era una bruja// Y entonces pues van.../ Y el niño era muy... el  
niño/ Y la casa era de caramelo// Y entonces era... iba un niño/  
Y iba un niño/ Y entonces al niño se le... metieron en una jaula/  
Y a la niña estaba haciendo la comida// Y luego cuando ya le iban  
a meter a la caldera para comérselo iba la bruja a ver si estaba  
bien la comida/ Y los niños le echaron a la bruja/ Y se asó la bru-  
ja// Y luego fueron la madre/ Se comieron la casa/ Se comieron to-  
dos los pasteles que habían allí// Luego se lo dijeron a su ma-  
dre///

E.14.+ Aquí han estropeado un lavabo///

E.15.++ Ha sido otra/ Yo no///

E.16.+++ Ha sido una que yo la he visto///

E.17.++++ ¡Oiga!/ Es que... ¡Mire!/ Echan agua aquí/ Y lo ha hecho  
ésta///

E.18.+ No hay tapón/ Y luego no se mete pa dentro el agua///

E.19.+++ Sí ha sido ésta sí porque ha cogido el agua y ha hecho  
¡pas!// Y dice y dice dice/ No pasa/ Y dice ésta dice/ Aquí no se  
puede tragar el agua// Y digo yo/ ¡Claro!/ Se ha estropeado/ ¡Cómo  
lo va a... a tragar el agua!///

X X X

00000939

BIBLIOGRAFIA GENERAL  
=====

- Adam, J.-M., "Pour une analyse structurale du texte romanesque, lecture des Maîtres sonneurs de Saad", en Français aujourd'hui, 16, 1972.
- , "Vers une typologie des discours, l'exemple du texte publicitaire", en Français aujourd'hui, supplément au n. 26, 1974.
- , Linguistique et discours littéraire, Larousse, Paris, 1976.
- Ajdukiewicz, K., "Syntactic connection", en Mc. Call, S. (1967), Syntaktische konnexität, St. Fil., 1, 1935, p. 1-27.
- Alarcos Uerach, E., "Acquisition du langage par l'enfant", en Le langage, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, 1968.
- Albright, R.W., "Application of descriptive linguistics to child language", Journal of speech and hearing research, 1, 1958, p. 257-261.
- Andersen, E., Sprogudvikling og talevanskeligheder, København, 1969.
- Antinucci, F., "Modelli dell'apprendimento linguistico" Istituto de Psicologia, C.N.R., Roma 1970.

00000040

- Antoine, G., La coordination en français, D'artrey, Paris, 1958,  
T. I.
- Apostel, L., Mandelbrot, B. y Morf, A., Logique, langage et théorie de l'information, P.U.F. Paris, 1957.
- Apostel, L., "Epistémologie de la linguistique", en Logique et connaissance scientifique, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, 1969.
- , "Syntaxe, sémantique et pragmatique", en Logique et connaissance scientifique, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, 1969.
- Austin, J.L., How to do Things with Words, Cambridge, Mass., Harvard Univ., 1962; Trad. franc., Quand dire, c'est faire, Seuil, Paris, 1970.
- Anfroy, E., "Recherches sur l'arrangement des mots dans le langage de l'enfant", Bulletin pour la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, 1912
- Bach, E., "Nouns and noun-phrases", en Bach, E. Harms, R.T. (eds.) 1968, pp. 91-122.
- Bach, E. Harms, R.T. (eds.) Universals in linguistic theory, Nueva York, Holt, Rinehart and Wilson, 1968.
- Bach, E., Teoría sintáctica, Anagrama, Barcelona, 1976.
- Bally, Ch. Linguistique générale et linguistique française, A. Francke, Berna, 1965.
- Bar-Adon, A. y Leopold, W.F., Child language, a book of readings, New York, 1971.

00000011

Barthes, R., "Éléments de sémiologie", Communications, 4, 1964

———, "Introducción al análisis estructural de los relatos", en Comunicación, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.

———, Le plaisir du texte, Seuil, Paris, 1973.

———, El grado cero de la escritura, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

Bellemin-Noël, J., Texte et l'avant texte, Paris, 1972.

Bellert, I., "Conditions for the coherence of texts", en Semiótica 2, pp. 335-363.

Bellugi, U., Brown, R., "The Acquisition of Language", Mon.Soc. Res. Child Dev. 1964, Serial n. 92, Vol. 29,1.

Benveniste, E., "Catégories de pensées et catégories de langues", Les études psychologiques, 1958, 4, pp. 419-429.

———, Problèmes de linguistique générale I, Gallimard, Paris, 1966; en particular: Nature du signe linguistique, pp. 49-55, Structure des relations de personne dans le Verbe Françaises, pp.225-236, La nature des pronoms, pp. 251-257.

———, "La forme et le sens dans le langage", en Le langage, II, Actes du XIII Congrès des Sociétés de Philosophie de la langue française, Neuchâtel, 1967, pp. 29-47.

———, Problèmes de linguistique générale II, Gallimard, Paris, 1974.

00000012

Berko, J., "The Child's Learning of English Morphology", Word, 14, 1958, pp. 77-150.

Bernstein, B., "Social Structure, Language, and Learning", en Educational Research, 1961, 3, pp. 163-73.

———, "Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence", Language and Speech, 1962, 5 (1), pp. 31-46.

——— § Henderson, D., "Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization", en Sociology, 1969, 3, n. 1.

Bever, T.G., Fodor, J.A. y Wexsel, W., "On the acquisition of syntax: A critique of "contextual generalization", Psychol. Rev., 72, 1965, pp. 467-482.

Bever, T.G., "The cognitive basis for linguistic structures", en J.R. Hayes (ed.), Cognition and the Development of Language, New York, 1970.

Biasci, C., "Connektive als Grundelemente der Texte", en Biasci, C., Fritsche, J., Texttheorie-Textrepräsentation, Hamburgo, 1978.

Bisseret, N., "Langage et identité de classes. Les classes sociales se parlent", L'année sociologique, vol. 15, 1975, pp. 237-264.

Bloch, O., "La phrase dans le langage de l'enfant", Journal de Psychologie, 1924.

.. ———, "Notes sur le langage d'un enfant", Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, XVIII, 1912.

00000943

Bloom, L., "Language Development: Form and Function in Emerging Grammars", M.I.T. Research Monograph n. 59, Cambridge, Mass., 1970.

Bloomfield, L., Le langage, Payot, Paris, 1970.

———, Aspectos lingüísticos de la ciencia, Taller de eds., Madrid, 1973.

Braine, M.D.S., "The ontogeny of English phrase structure", Language, 39, 1963, pp. 1-13.

———, "The Acquisition of Language in Infant and Child", en Carroll, E., The Learning of Language, New York, 1971 ; pp. 7-95.

Bramand du Boucheron, G., "L'apprentissage verbal chez l'enfant", Eds. du C. N. R. S.

Brandt, P.A., "La pensée du texte", en Essais de la théorie du texte, eds.: Galilée, Paris, 1973.

Brauner, A., "Le langage de l'enfant et l'influence de l'entourage", en Études sur le langage de l'enfant, Scarabée, Paris, 1962.

Brekke, H. E., Sémantique, A. Colin, Paris, 1974.

Brémond, C., "La logique des possibles narratifs", Communications, 8, 1966, pp. 60-76.

———, "Le message narratif", Communications, 4, 1964.

———, "Les bons récompensés et les méchants punis", en Sémiotique narrative et textuelle, Larousse, Paris, 1973.



00000944

Brown, R. & Fraser, C., "The Acquisition of Syntax: The Acquisition of Language. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, 1, 1964

Brown, R. & Bellugi, U., "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax", en Lenneberg, E., New Directions in the Study of Language, Cambridge, Mass. 1964, pp. 131-176.

Brinckmann, H., Petöfi, J-S., Rieser, H., "Paraphrasen juristischer texte", en Datenverarbeitung in Rech 1, 2-3, 1972, pp. 257-272.

Böhler, K., Teoría del lenguaje, Revista de Occidente, Madrid, 1950.

———, "Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant", Journ. Psychol., 23, 1926.

Buyssens, E., La communication et l'articulation linguistique, Bruxelles, Paris, P.U.F., 1971.

Campbell, R. y Wales, R., "El estudio de la adquisición del lenguaje", en Lyons, J., Nuevos horizontes de la lingüística, Alianza Ed., Madrid, 1975.

Cardona, G.R., Lingüística General, Roma, 1969.

Carmichael, L., Manuel de Psychologie de l'enfant, "Le développement du langage chez l'enfant", P.U.F., Paris, 1952, pp. 751-917.

Carrol, J.B., "Language Development in Children", en Encyclopedia of Educational Research, Macmillan, New York, 1960

Chabrol, Cl., "De quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle" en Sémiotique narrative et textuelle, Larousse, P., 1973.

Chiland, C., L'enfant de 6 ans et son avenir, P.U.F., Paris, 1971.

00000045

Chomsky, Carroll, The Acquisition of Syntax in Children, from 5 to 10, Cambridge, Mass, 1969.

Chomsky, N., "Review of Verbal Behavior, B.F. Skinner" en Language, 1959, 35, pp. 26-58.

———, Le langage et la pensée, Payot, Paris, 1969.

———, Structures syntaxiques, Seuil, Paris, 1969.

———, La linguistique cartésienne, Seuil, Paris, 1969.

Cohen, M., "Sur l'étude du langage enfantin" en Enfance, mai-juin 1952.

———, "Quelques éclaircissements préalables à propos de l'acquisition du langage", en Études sur le langage de l'enfant, eds. Scarabée, Paris, 1962.

———, "Sur les langages successifs de l'enfant", Vendryes, Mélanges, Paris, 1925.

Conte, M. E., La linguistica testuale, Feltrinelli, Milan, 1977.

Corbell, J-C., Les structures syntaxiques du français moderne, Klincksieck, Paris, 1971.

Coseriu, E., "Determinación y entorno", en Teoría del lenguaje y lingüística general, Gredos, Madrid, 1967.

Coyaud, M. "Le problème des grammaires du langage enfantin", La linguistique, 2, 1967.

00000346

- Coyaud, M. y Sabeau-Jouannet, E., "Analyse syntaxique de corpus enfantin", La linguistique, 6, 1970, 2.
- Cros, E., "Fundamentos de una sociocrítica: presupuestos y aplicación al texto y contexto literario" I coloquio de investigación literaria, Universidad de Río Piedras, Puerto Rico, 1977.
- Culioli, A., "Comment tenter de construire un modèle logique adéquat à la description des langues naturelles", en Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Klincksieck, Paris, 1974.
- , "Sur quelques contradictions en linguistique", Communications, 20, 1973.
- Dascal, M., Margalit, A., "A New Revolution in Linguistics. Text - Grammars vs. Sentence - Grammars" en Theoretical Linguistics, vol. 1, n. 1-2, pp. 195-213.
- Dato, D., American Children's Acquisition of Spanish Syntax in the Madrid environment, preliminary Ed. U.S. H. E. W., office of Education., Washington, D. C., 1970.
- Davis, E. A., "Accuracy versus error as a criterion in children's speech", Psychologie et educ., 30, 1939, pp. 365-371.
- Decroly, O., Le développement du langage parlé chez l'enfant, Bruxelles, 1930.
- Delacroix, H., "L'activité linguistique de l'enfant", Journal de Psychologie, janvier-mars, 1924.
- Delesaille, S., Aeschimann, J., La grammaire à l'école élémentaire, Larousse, Paris, 1975.

00000347

- Descles, J.P., Système formel énonciatif, Département de Recherches Linguistiques, Université de Paris VII, Paris, 1975.
- , Quelques opérations de prédication, Département de recherches Linguistiques, Université de Paris VII, Paris, 1975.
- , "Description de quelques opérations énonciatives", en Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Klincksieck, Paris, 1974.
- Descocudres, A., "La mesure du langage de l'enfant", Journal de Psychologie, janvier-mars 1924.
- , Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1930.
- Deerosiers, R., La créativité verbale chez les enfants, P. U. F., Paris, 1975.
- Dijk, T.A. van, "Aspects d'une théorie générative du texte poétique", en Essais de sémiotique poétique, Paris 1972.
- , "Modèles génératifs en théorie littéraire", en Essais de la théorie du texte, Galilée, Paris, 1973.
- , "Grammaires textuelles et structures narratives", en Sémiotique narrative et textuelle, Larousse, Paris, 1973.
- Dressler, W. U., Einführung in die Textlinguistik, Niemeyer, Tübingen, 1972.

00000948

Dubois, J., Grammaire structurale du français: nom et pronom, Paris, 1965.

———, "Approche expérimentale des problèmes intéressant la production de la phrase noyau et ses constituants immédiats", Langages, 3, 1966.

———, "Énoncé et énonciation", Langages, 13, 1969, pp. 100-110.

———, " Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973.

———, "Lecture du poème et isotopies multiples", Le Français Moderne, 3, 1974.

Ducrot, O., "La notion de présupposition et la classification sémantique des énoncés français", en L'Homme, 8, 1968, pp. 37-53.

———, "Présupposés et sous-entendus", Langue française, 4, 1969, pp. 30-43.

———, "Les indéfinis et l'énonciation", Langages, 17, 1970.

Ducrot, O., y Todorov, T., Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, Paris, 1972.

Durand, M., "De quelques éliminations d'homonymes chez un enfant" Journal de Psychologie, 1949.

.. Echevarría, M. S., "Desarrollo de la comprensión infantil de la Sintaxis Española", R. L. S., vols. 14-15, 1976-77, Universidad de Concepción de Chile.

00000349

Esperet, N., Langage écrit d'élèves du second degré et milieu social, thèse, Paris 1975.

Ervin, S.M., "Imitation and Structural Change in Children's Language", en Lanneberg, E.H., New Directions in the Study of Language, Cambridge, Mass., 1964, pp. 163-189.

Ferrera, A., "Grammatica del testo: semantica e pragmatica", Quaderni del Circolo Semiologico Siciliano 7, Palermo, 1976.

Ferreiro, Emilia, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Paris, 1971.

Fodor, J.A., Bever, T.G., "The Psychological Reality of Linguistic Segments", J. verbal Learn., verbal Behav., 1965, 4 pp. 414-420.

Fodor, J. A. and Garrett, M., "Some Reflections on Competence and Performance", en Lyons and Wales, R.J., Psycholinguistic Papers, Chicago 1966.

Fodor, J.A., "How to learn to talk", The Genesis of Language, Smith, F. and Miller, G.A., Cambridge, Mass. 1966, pp. 105-122.

Fourquet, J., "Pensée et grammaire", Les études philosophiques, 4, 1958, pp. 430-445.

Francescato, G., El lenguaje infantil, Península, Barcelona, 1971.

Francois, F., "Langage, classe sociale et besoins de l'enfant", C.E.R.M., 1976

\_\_\_\_\_, "Structures linguistiques et conditions de la communication dans l'acquisition du langage", Perspectives psychiatriques, décembre 1974

00000950

- Francois, F., "Les concepts syntaxiques dans la description de la langue des enfants", Bulletin de psychologie, 1972, nrs. 3 y 4.
- , "Caractères généraux du langage", en Le langage, Encyclopédie de la Pleiade, Gallimard, Paris, 1968.
- , "La description linguistique", en Le langage, Encyclopédie de la Pleiade, Gallimard, Paris, 1968.
- ; Francois, D., Sabeau-Jovannet y Soudot, M., "Syntaxe de l'enfant avant 5 ans", Larousse, Paris, 1977.
- Fraser, C., Bellugi, U., Brown, R., "Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production", Journal of Verbal Behavior, 2, 1963, pp. 121-35.
- Frei, H., La grammaire de fautes, Bellegarde, SAAGF, 1929
- Fry, D.B., "The Development of the Phonological System in the Normal and the Deaf Child", en Smith, F. & Miller, S.A., The Genesis of Language, Cambridge, Mass. 1966, pp. 187-206.
- Garavelli Mortara, B. Aspetti e problemi della linguistica testuale, Giappichelli, G., Torino, 1973-74.
- García Berrio, A., Lingüística del texto y crítica literaria, Alberto Corazón, Madrid, 1978.
- , y Vera Luján, A., Fundamentos de Teoría Lingüística, Alberto Corazón, Madrid, 1977.
- Garde, P., "Forme et contexte en syntaxe", La linguistique, 1966, 1, pp. 2-15.

00000951

- Garvin, P.L., "A Study of Inductive Method in Syntax", en Syntactic Theory 1, FW, Householder, P.M. C.R., 1972.
- Guespin, L., L'analyse du discours. Problèmes et perspectives, Paris, 1975
- Gili Gaya, S. Estudio de lenguaje infantil, Vox, Barcelona 1972.
- , Funciones gramaticales en el habla infantil, Rfo Piedras, 1960.
- , Nuestra Lengua Materna, Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan de Puerto Rico, 1973.
- , Curso superior de Sintaxis Española, novena ed., Bibliograf, Barcelona, 1969.
- Greimas, A.J., Du sens, essais sémiotiques, Seuil, Paris, 1970.
- , Sémiotique et sciences sociales, Seuil, Paris, 1976.
- Grammont, M. "Observations sur le langage des enfants", Mélanges, Meillet, Paris, 1902.
- Greenberg, J.J. Universals of language, Cambridge, Mass. 1966.
- Grégoire, A. L'Apprentissage de la parole pendant les deux années de l'enfance, Paris 1937
- , L'Apprentissage du langage, II, La troisième année
- , "La renaissance scientifique de la linguistique enfantine", Lingua, 2, 1950, pp. 355-398.



00000952

- Grize, J-B., "Logique des classes et des propositions. Logique de Prédicats. Logique modeles", en Logique et connaissance scientifique, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1969.
- Gruber, J., "Topicalization in child language", Mimeo, M.I. T., Modern Languages Dept., March 29, 1966.
- Guillaume, G. "Les debuts de la phrase chez l'enfant", Journ. de Psycholog., 24, pp. 1-25.
- , "Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant", Journ. de Psychologie, mars 1927.
- Gutiérrez, M. L., Estructuras sintácticas del español actual, S.C.E.L., Madrid, 1978.
- Halliday, M.A.K., "Linguistique générale et linguistique appliquée, en Études de Linguistique Appliquée, 1, 1962, pp. 5-42.
- , "Categories of the Theory of Grammar", Word, 17, 1961, pp. 241-292.
- , "Estructura y función del lenguaje" en Lyons, J., Nuevos horizontes de la Lingüística, Alianza Ed., Madrid, 1975
- , "La base fonctionnelle du langage", Langages, 34, 1974.
- Hansen, Elisabeth, Syntaksen i børnesprog, Gyldendal, Copenhagen, 1975.
- Harris, Z. S., "Analyse du discours", Langages, 13, Paris, 1969

00000953

- Harris, Z.S., "Sample text", Language, 28, 1952, pp. 474-497.
- Hartmann, P., "Text, Texte, Klassen von Texten", en Ergebnis, 2, 1964, pp. 15-25.
- Hjelmslev, L., Prolegomènes à une théorie du langage, Paris, 1968.
- , "Rôle de l'ordre structural des mots", J. Ps. Norm. et Path., avril-juin, 1948, pp. 216-240.
- Houdebine, J-L., "Première approche de la notion de texte", en Théorie d'ensemble, Paris 1967.
- Humboldt von., Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas, Anagrama, Barcelona, 1972.
- Huxley, R. et Ingram, E., Language Acquisition: methods and models, New York, 1971.
- Ihwe, J., "A propos des principes d'une théorie générale des structures narratives", VI Symposium International sur les structures narratives, Constanza, 1971.
- , Der Begriff "Text" und die Frage einer exakten Literaturwissenschaft, Nymphenburger Verlagshandlung, Munich, 1965, pp. 49-65.
- Irigaray, L., "L'Enoncé en analyse", Langages, 13, 1969.
- , "Approche d'une grammaire d'énonciation de l'hystérique et de l'obsessionnel", Langages, 5, 1967, pp.99-109. „

00000554

- Irvin, O.C., "Infant speech: The effect of family occupational status and of age on sound frequency", J. Speech Disorders, 13, 1948, pp. 320-323.
- Isenberg, H. "Der Begriff "Text" in der Sprachtheorie", Berlin ASG-Berichte, 8, 1971.
- Jakobson, R., Essais de linguistique générale, Minuit, Paris, 1963.
- , Langage enfantin et aphasie, tr. fr. Ed. de Minuit, Paris, 1969.
- , "La linguistique", en Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, P. I, Paris, 1970, pp. 504-556.
- , "Les règles des dégâts grammaticaux" en Langue, discours, société, Seuil, Paris, 1975.
- Jenkins, J. and Palermo, D.S., "Mediation processes and the acquisition of linguistic structure", en Bellugi, U. and Research search, Child Development, 92, 1964, pp. 141-169.
- Jensen K. Spansk Grammatik. Akademisk Forlag, 1972
- Jespersen, O., Language, its Nature, Development and Origin, Londres, 1922, nueva ed. 1968.
- Kahane, H. and Saporta S., "The development of the verbal categories", en Child Language, I JAL, 24, 1958, pp. 1-65.
- .. Katz, J.J., "Semi Sentences", en J.A. Fodor and Katz, J.J. (eds), The Structure of Language, New Jersey, 1964.
- , Postal P. M., Théorie globale des descriptions linguistiques, Mame, 1973.

00000355

- Keniston, H., Spanish Syntax List, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964.
- Kessler, C., The Acquisition of Syntax in Bilingual Children, Georgetown University Press, Washington, D.C., 1971
- Kiparsky, P., "Linguistic Universals and Language Change", en Bach, E., et Harms, R.T., Universals in Linguistic Theory, New York, 1968, pp. 171-204.
- Klima, E. S. and Bellugi, U., "Syntactic regularities in the Speech of Children", en Lyons, J. and Wales, R.J., Psycholinguistic Papers, Chicago, 1966, pp. 183-208.
- Kristeva, J., Sémiotikè, Recherches por une sémanalyse, Paris, 1969.
- , "Le sujet en procès", Colloque Artaud, UGE, 10/18, 1973.
- , "Réflexions sur les fondaments de la théorie de la narration", en Langue, discours, société, Seuil, Paris, 1975.
- , "La fonction prédicative et le sujet parlant", en Langue, discours, société, Seuil, Paris, 1975.
- Kummer, W., "Quantifikation und Identität in Texten", Beiträge zur generativen Grammatik, Regensburg, 1970
- Kunze, Mette., Barnesprog, Giellerup, København, 1972
- Labov, W., "The Study of Language in its Social Context", en Language and Social Context Ed. P.P. Giglioli, P.M.S.R. 1972.

00000956

Ladrière, J., "Les limites de la formalisation", en Logique et connaissance scientifique, Callimard, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1969.

Lakoff, G., Linguistique et logique naturelle, Klincksieck, Paris, 1976

———, Irregularity in Syntax, Hol. Rinehart and Winston, New York, 1970.

Lafont, R. et Gardès-Madray, F., Introduction à l'analyse textuelle, Larousse, Paris, 1976.

Lang, E., "Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase?", Langages, 26, 1972.

Langevin, C., "Temps et verbe chez l'enfant du cours primaire, Les sciences de l'éducation; 1968, 3-4, pp. 251-257.

Lázaro Carreter, F., Diccionario de términos filológicos, Gredos, Madrid, 1979.

Lee, L., "A screening test for Syntactic Development", Journal of speech and hearing defects, 35, pp103-112.

Lenneberg, E.H., New directions in the Study of Language, M.I.T., Press, 1964.

———, y otros, Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje, Revista de Occidente, Madrid, 1974.

Leopold, W.F., Speech development of a bilingual child, A linguist's record, 4 vols., Chicago, 1939-49.

Lewis, M.M., Infant Speech: A study of the Beginnings of Language, Humanities Press, New York, 1936, nueva ed. London 1951.

00000957

- Lewis, D., "General Semantics", en Synthese 22, Linguaggi, Milán, 1970.
- Ley, J., "Les troubles de développement du langage", Journ. Neurol. Psychiatr., 30, 1930.
- Loban, W., Language ability: grades 7, 8, 9. Washington, D.C., U.S. Office of Education, 1966.
- Lonzi, L., "Anaphore et récit", Communications, 16, 1970.
- Luriya, A.R. y Yudovich, F.I., Speech and the Development of Mental Processes in the Child, trad. del ruso, Londres, Staples Press, 1959.
- Maillard, M., "Anaphores et cataphores", Communications, 1972
- Malinowski, B., "The Problem of Meaning in Primitive Languages", en The Meaning of Meaning, Londres 1923, pp. 296-336.
- Marshall, J.C., "Biología de la comunicación en el ser humano y en los animales", en Lyons, J., Nuevos horizontes de la Lingüística, Alianza Ed., Madrid, 1975.
- Menyuk, Paula, Sentences Children Use, M.I.T. Press, London, 1972.
- Méresse-Polaert, Janine, Étude sur le langage des enfants de 6 ans, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1969.
- Miller, G.A. y Ervin, S., "The development of grammar in child language", The acquisition of Language, 29,1, 1964, pp. 9-35.
- Miller, G. Lenguaje y comunicación, Amorrortu, Buenos Aires, 1969.
- Moore, T. E., Cognitiv Development and the acquisition of langage, New York, 1976.

00000038

Nice, M-M., "Length of sentences as a criterion of child's progress in speech", J. educ. Psych., 16, 1925, pp. 370-379.

Noel, D.I., "A comparative study of the relations between the quality of the child's language and the quality of language used in the home", J. educ. Res. 47, 1953, p. 167.

O'Donnell, R.C., Griffin, W.J. and Norris, R.C., "Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis", NCTE research report, 8, 1967.

Oleron, P., Langage et développement mental, Bruxelles 1972.

Ombredane, A. Le langage. Nouveau traité de psychologie, G. Dumas, Paris, 1933

Osgood, C.E., Sebeok, T.E., Psycholinguistics, a Survey of Theory and Research Problems, Baltimore, 1954.

Palek, B., On the nature of hyper-syntactic relations, Preprints dell' XI Congresso Internazionale dei Linguisti, Bologna, 1972, pp. 522- 529.

Palmer, F. R. "Sequence and order", en Syntactic Theory 1, F W. Householder, P.M.L.R., 1972.

Parisi, D. y Pizzamiglio, L., "Sviluppo della comprensione sintattica dai 3 ai 6 anni in funzione del livello socioeconomico", Inst. de Psicologia, CNR, Roma, 1969.

Parisi, D. y Antinucci, F., "Tendenze recenti nello studio dello sviluppo delle capacità linguistiche", Inst. de Psic., CNR, Roma, 1970.

00000359

- Petofi, J.S. "La grammatica testuale di J. S. Petofi", (a cura di Carla Marelllo), en Caravelli M.B., Aspetti e problemi della linguistica testuale, G. Giappichelli, Torino, 1973-74.
- , "The Syntactico- semantic organization of Text Grammars", contribución al IV Congreso Internacional de Lógica, Metodología y Filosofía de las Ciencias, Bucares, 1971.
- , Vers une théorie partielle du texte, Papere zur Textlinguistik, Buske, Hamburgo, 1975.
- , Osservazioni sul componente grammaticale d'una teoria semioti integrata dei testi", en Conte, M. E. ed., 1977, pp. 224-247.
- Piaget, J. Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968.
- , Le développement de la notion de temps chez l'enfant, P.U.F., Paris, 1946.
- , Génesis de las estructuras lógicas elementales, Trad. Cast. Buenos Aires, ed. Guadalupe, 1967.
- Pichevin, C., "L'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans, problèmes de recherche", Psych. Franc., 13 (2), 1968, pp. 175-186.
- Pike, K., "A Syntactic Paradigm", en Syntactic Theory 1 Structuralist, F.W. Householder, P.M.L.R., 1972.



00000960

Postal, P.M., Some Syntactic Rules in Mohawk, Yale Univ. New Haven, 1962.

\_\_\_\_\_, Constituent Structure. A Study of Contemporary Models of Syntactic Description, La Haye, 1964.

Pottier, B., Systématique des éléments de relation. Etude de morpho-syntaxe structurale romane, Paris 1962.

\_\_\_\_\_, Recherches sur l'analyse en linguistique et en traduction mécanique, Fac. des Lettres de Nancy, 1963.

\_\_\_\_\_, "La typologie", en Le langage, Encyclopedie de la Pleiade, Gallimard, Paris, 1968.

\_\_\_\_\_, "Theorie des cas: logique et linguistique", en Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Klincksieck, Paris, 1974.

Pragmatik, Nýdanske Studier, Akademisk Forlag, Universitetsforlaget i København, 1978.

Prieto, L., Études de linguistique et de sémiologie générales, Ginebra, 1975.

Propp, V., Morphologie du conte, Seuil, Paris, 1970.

Rasmussen, W., L'enfant entre quatre et sept ans, Paris 1924.

Ricardov, J., La révolution textuelle, Esprit, 12, 1971.

Ricoeur, P., "Le langage, l'action, l'humanisme", en Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, P. II, Paris, Mouton, 1978.

00000961

- Richelle, M., La adquisición del lenguaje, Herder, Barcelona, 1975.
- Rosenberg, P.S., "Phrase structure principles of English complex sentence formation"., J. Linguistics, 3, 1967, pp. 103-118.
- Roulet, Eddy, Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Etude tagmémique et transformationnelle, Bruxelles. A.I.M.A.V., 1969.
- Ruwet, N. , Théorie syntaxique et syntaxe du français, Seuil, Paris, 1972.
- Sabeau-Jovannet, E., "Les stades du développement syntaxique chez l'enfant de 18 mois à 3 ans", Interéducation, octobre, 1972, pp. 23-32.
- Saporta, S, Blumenthal, A.L. y Reiff, D.G., Grammatical models and language learning, Washington, D.C. 1968
- Sapir, E., Linguistique, Eds. Minuit, Paris, 1968.
- Schmidt, S. J., "Théorie et pratique d'une étude scientifique de la narrativité littéraire", en Semiotique narrative et textuelle, Larousse, Paris, 1973.
- Schwartz, A., "Sujets et prédicats", en Langue, discours, société, Seuil, Paris, 1975.
- Searle. J., "What is a Speech Act?", en Language and Social Context, Ed. P.P. Giglioli, P.M.S.R., 1972.
- Sinclair de Swart, H., "Adquisition du langage et développement de la pensée", Sous-systèmes linguistiques et opérations créées, Dunod, Paris, 1967

00000362

Simon, J., "Evolution des types de propositions dans la phrase écrite de l'enfant", Psychol. Franc., 13 (1), 1968, pp. 49-56.

———, La langue écrite de l'enfant, P.U.F., Paris, 1973.

Simonin-Grumbach, J., "Pour une typologie des discours", en Langue, discours, société, Seuil, Paris, 1975.

Skydsgeard, Sven, La combinatoria sintáctica del infinitivo español, T. I, II, Ed. Castalia, Madrid, 1977.

Smith, F., and Miller, G.A., The Genesis of Language, M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, 1966.

Spillner, B., Lingüística y Literatura, Gredos, Madrid, 1979.

Stern, C. et W., Die Kindersprache, Leipzig, 1928.

Sumpf, J. et Dubois, J., "L'analyse du discours", Langages, 13, 1969.

Taine, I. "Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine", Rev. Philos. 1876,1.

Templin, M.C. "The Study of Articulation and Language Development during the Early School Years", en Smith, F & Miller, The Genesis of Language, Cambridge, Mass. 1966, pp. 173-80.

Titone, R., Psicolinguistica applicata, Armando, Roma, 1971.

Todorov, T., "La grammaire du récit", Langages, 12, 1968.

———, "Problèmes de l'énonciation", Langages, 17, 1970.

———, "Texte", "Énonciation", "Transformations discursives", en Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage (en collaboration avec Dicot, O.), Seuil, Paris, 1972.

00000363

- Tondow, M., "Oral and written language of children", Cal. J. Educ. Res., 5, 1954, pp. 170-175.
- Turner, E., y Rommetveit, R., " The acquisition of sentence voice and reversibility", Child Development, 38 (3), 1967, pp. 649-660.
- Vendler, Z., "Les performatifs en perspective", Langages, 17, 1970.
- Vittwer, J., Les fonctions grammaticales chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959.
- Vygotsky, L.S., Thought and Language, Cambridge, M.I.T. Press, 1962.
- Wallon, H., L'évolution psychologique de l'enfant, Paris, Colin, 1941.
- Watt, A.J., The language and mental development of children, Har-  
rap, London, 1964.
- Wilkinson, A., The Foundations of Language, University Press, Ox-  
ford, 1971.
- Whorf, B. L., "Grammatical Categories", en Syntactic Theory 1,  
FW. Householder P.M.L.R., 1972.
- Zwicky, A., "A double regularity in the acquisition of English verb  
morphology", Working papers in linguistics, 4, 1970, pp.  
142-148.